

Министерство образования и науки Российской Федерации ФГБОУ ВО  
«Уральский государственный педагогический университет»  
Институт психологии  
Кафедра психологии образования

**КОРРЕКЦИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ МЛАДШИХ  
ШКОЛЬНИКОВ**

Выпускная квалификационная работа

Направление подготовки: 44.03.02 - Психолого-педагогическое образование,  
Профиль «Психология образования»

Квалификационная работа  
допущена к защите  
зав. кафедрой \_\_\_\_\_ Н.Н. Васягина  
подпись

«28» \_\_\_\_\_ февраля \_\_\_\_\_ 2020 г.  
дата

Руководитель ОПОП:  
\_\_\_\_\_ Н.Н. Васягина  
подпись

Исполнитель:  
Шулятьева Е.А., студент  
ПСО-1501z заочного отделения

\_\_\_\_\_  
подпись

Научный руководитель:  
Григорян Е.Н., канд. психол. наук,  
доцент кафедры психологии  
образования

\_\_\_\_\_  
подпись

Екатеринбург 2020

## Содержание

<b>Введение.....</b>	<b>3</b>
<b>Глава 1. Теоретико-методологические основы исследования эмоционально-волевой сферы у младших школьников.....</b>	<b>7</b>
1.1. Эмоционально-волевая сфера как предмет психологических исследований.....	7
1.2. Особенности эмоционально-волевой сферы у младших школьников.....	23
1.3. Возможности коррекционной работы в развитии эмоционально-волевой сферы у младших школьников.....	30
Выводы по первой главе.....	39
<b>Глава 2. Эмпирическое исследование эмоционально-волевой сферы у младших школьников.....</b>	<b>40</b>
2.1. Организация и методы исследования.....	40
2.2. Программа коррекции эмоционально-волевой сферы младших школьников.....	46
2.3. Апробация коррекционной программы развития эмоционально-волевой сферы у младших школьников.....	49
Выводы по второй главе.....	61
<b>Заключение.....</b>	<b>63</b>
<b>Список литературы.....</b>	<b>65</b>
<b>Приложения.....</b>	<b>71</b>

## Введение

**Актуальность темы:** Возросший в последнее время интерес к изучению эмоционально-волевой сферы обусловлен тем, что она играет большую роль в усвоении знаний, умений и навыков, а также в установлении контактов с окружающими и в социальной адаптации учащихся в школе и вне школы.

Вопрос проблемы коррекции эмоционально-волевой сферы младших школьников актуален, так как при отсутствии целенаправленного формирования эмоционально-волевой сферы личности в условиях стихийного развития школьники оказываются неспособными к саморегуляции учебной деятельности. У детей с неразвитой эмоционально-волевой сферой наблюдается неустойчивость и слабая целенаправленность деятельности, повышенная отвлекаемость, импульсивность. Не случайно учителя-практики отмечают возрастание отклонений аффективного развития современного ребенка. В последние годы появляется всё больше детей, склонных к ссорам и агрессии, избегающих своих сверстников, замкнутых, и т.д., тем самым осложняя работу учителя. Немалую роль в возникновении подобных трудностей играет обеднённая эмоциональная жизнь ребенка, все это может способствовать развитию у детей общего эмоционального неблагополучия [39].

Именно поэтому в развитии эмоционально-волевой сферы у младших школьников большую роль играет своевременное проведение коррекционной работы, основными направлениями которой являются [32]:

- смягчение эмоционального дискомфорта у детей;
- повышение активности и самостоятельности;
- устранение личностных реакций, которые вызваны эмоциональными нарушениями, такими, как тревожность, агрессия, повышенная возбудимость;

- формирование эмоциональной устойчивости и саморегуляции, коррекция уровня самооценки, самосознания.

Актуальность исследования определяется необходимостью поиска наиболее эффективных методов и направлений коррекции эмоционально-волевой сферы у младших школьников.

**Степень разработанности темы исследования:** вопросам эмоционально-волевой сферы уделено значительное внимание. Данную тему в своих исследованиях изучали Ч. Дарвин (эволюционная теория эмоций); П.К. Анохин (биологическая теория эмоций); Т. Гоббс, Т. Рибо, К. Левин (автономные теории воли); Е.О. Смирнова, О.В. Дашкевич, О.А. Черникова, Е.П. Ильин, В.К. Калинин, М.В. Чумаков (взаимосвязь эмоциональной и волевой регуляций).

Особенности эмоционально-волевой сферы младших школьников освещены в работах Л.И. Божович, Л.В. Выготский, В.В. Давыдов, Е.Е. Данилова и др. (подходы к изучению способностей младшего школьника к эмоциональной саморегуляции).

Возможности коррекционной работы в развитии эмоционально-волевой сферы у младших школьников были отражены в исследованиях Е.А. Алябьевой, Л.С. Акопян, Е.К. Агеенковой, Н.Р. Битяновой, И.О. Карелиной, М.И. Чистяковой, Н.Л. Кряжевой, Н.П. Слободяник и др. (разработка программ коррекции эмоционально-волевой сферы).

**Объектом** исследования является эмоционально-волевая сфера младших школьников.

**Предмет:** динамика тревожности и саморегуляции младших школьников в процессе реализации коррекционно-развивающей программы.

**Цель:** теоретически обосновать, разработать и апробировать программу коррекции эмоционально-волевой сферы у младших школьников.

**Гипотеза:** целенаправленная коррекция эмоционально-волевой сферы возможна в процессе реализации коррекционной психолого-педагогической программы.

### **Методологическая основа исследования:**

- концептуальные положения системно-деятельностного подхода (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.);
- взаимосвязь эмоциональной и волевой регуляций (Е.О. Смирнова, О.В. Дашкевич, О.А. Черникова, Е.П. Ильин, В.К. Калинин, М.В. Чумаков).

Объект, предмет и цель обусловили постановку следующих **задач исследования:**

1. Определить разработанность проблемы коррекции эмоционально-волевой сферы у младших школьников в трудах отечественных и зарубежных авторов;
2. Проанализировать возможности коррекционной работы в развитии эмоционально-волевой сферы у младших школьников;
3. Провести исследование особенностей эмоционально-волевой сферы у младших школьников;
4. Разработать и апробировать программу по коррекции эмоционально-волевой сферы у младших школьников.

Для решения поставленных задач были использованы следующие **методы исследования:**

- обзорно-аналитическое теоретическое исследование психологической литературы по изучаемой проблеме;
- методика школьной тревожности А. Филлипса;
- методика «Шкала явной тревожности СМАС» (в адаптации А.М. Прихожан);
- тест «Исследование волевой саморегуляции» А.В. Зверькова и Е.В. Эйдмана;
- математическая и статистическая обработка результатов исследования (Т-критерий Вилкоксона).

**База исследования:** МБОУ «Гимназия» города Чусового.

**Практическая значимость** заключается в разработанной коррекционно-развивающей программе, которая будет полезна педагогам-психологам общеобразовательных организаций.

**Структура работы:** дипломная работа состоит из введения, двух глав с выводами, списка литературы и приложения.

# **Глава 1. Теоретико-методологические основы исследования эмоционально-волевой сферы у младших школьников**

## **1.1. Эмоционально-волевая сфера как предмет психологических исследований**

Эмоции и воля часто объединяются в одну эмоционально-волевою сферу. Эмоционально-волевая сфера, по определению М.В. Чумакова, - это психоэмоциональное состояние личности, являющееся регулятором деятельности человека. Однако различные исследователи этой проблемы подчеркивают разные стороны этой сферы [47].

Эмоциональную сторону регуляции, ее место в психологической структуре личности и связь с другими аспектами психики подробно рассматривали в своих работах Ч. Дарвин, К. Изард, П. К. Анохин, У. Джемс, П.В. Симонов и другие ученые.

В научно-исследовательской зарубежной и отечественной литературе выделяются три теоретических подхода в изучении эмоций: физиологический, психодинамический и когнитивный.

К физиологическому подходу относятся эволюционная теория Ч. Дарвина, биологическая теория П.К. Анохина, «периферическая» теория У. Джемса-Г. Ланге.

Ч. Дарвин в своем труде «Выражение эмоций у человека и животных» показывает эволюционный путь развития эмоций, также объясняя их физиологическое проявление [11]. По мнению Дарвина, эмоции для человека либо полезны, либо являются лишь рудиментами (остатками) различных соответствующих реакций, которые были выработаны в процессе эволюции в борьбе за существование. По его утверждению телесные выражения (стиснутые зубы, соответствующее изменение позы) являются как бы атавизмами эмоциональных реакций, которые используются животными в

момент опасности. Таким образом, Дарвин сумел доказать, что между человеком и животным нет различий в развитии и выражении эмоций.

Идеи и предположения Дарвина послужили основой для создания других теорий происхождения эмоций, в частности «периферической» теории У. Джемса-Г. Ланге. По мнению авторов, физиологические изменения организма первичны по отношению к эмоциональным состояниям и имеют инстинктивный характер. Каждая конкретная эмоция имеет свой набор физиологических проявлений. Внешние проявления вызывают изменения в работе сердца, дыхания, в кровообращении, в тоне мышц. Поэтому в организме во время эмоции проявляются разные ощущения, которые формируют переживание эмоций. Согласно авторам, не было бы никаких эмоций, если телесные проявления не следовали непосредственно за восприятием [24].

Эмоции являются биологическим продуктом эволюции, приспособительным фактором в жизни животных в рамках биологической теории П.К. Анохина, опирающейся на теорию эволюции Ч. Дарвина. По его мнению, возникновение потребностей приводит к возникновению отрицательных эмоций, которые выполняют мобилизующую функцию, способствуя наиболее быстрому удовлетворению потребностей оптимальным способом. При удовлетворении потребностей возникает положительная эмоция, которая является подкрепляющим фактором. Она фиксируется в памяти и, как следствие, влияет на решение о выборе способа удовлетворения потребности. Если этого согласования не происходит, возникает эмоциональное беспокойство, которое приводит к поиску наиболее удачных путей достижения цели. Частое удовлетворение потребностей, окрашенное положительной эмоцией, способствует усвоению соответствующей деятельности, а многократные повторные неудачи в получении желаемого результата тормозят неэффективную деятельность и способствуют поиску новых, более успешных путей достижения цели [34].



Психодинамические теории эмоций отражают взгляды исследователей на то, как именно эмоции работают в качестве мотивационного компонента динамических реакций человека. Представителями данных теорий являются: В. Вунд, З. Фрейд, Э. Клапаред, К. Изард и др.

Основной психодинамической традицией в психологии был взгляд Фрейда, который показал важность в человеческом существовании некогнитивных феноменов, или «аффектов», принятых им в качестве мотивационных изменений [34]. Фрейд подчеркивал бессознательную природу эмоций и их связь с физиологическими коррелятами. Он считал, что низкий уровень возбуждения нервных элементов в глубине мозга вызывает подсознательное чувство дискомфорта; передаваясь в кору головного мозга, это чувство может возбудить потребность во взаимодействии с внешним миром. Отсюда следует, что эмоции, по мнению Фрейда, - это уменьшение или увеличение чувства дискомфорта в глубине мозга.

Э. Клапаред выделяет: ведущие эмоции (направленные на мотивационно-значимые явления) и производные (развивающие ведущие). Согласно Клапареду, производные эмоции возникают в первую очередь в ситуациях, которые затрудняют приспособление, если адекватное поведение невозможно. Таким образом, производные эмоции изначально негативны. Ведущие эмоции управляют состоянием человека, связаны с мотивацией, устойчивы и связаны с личностью человека.

Согласно «ассоциативной теории» В. Вундта, сфера сознания, описываемая эмоциями, выражается количественно в измерениях удовольствия-неудовольствия, расслабления-напряжения и спокойствия-возбуждения. По его мнению, все эмоции имеют определенную характеристику, которая влияет на особенности мотивации. Эмоция концентрирует личностное содержание мотивации, поэтому через эмоции человек может осмысливать происходящее и регулировать свою деятельность, то есть выполняет две основные функции - смыслообразующую и регулятивную [24].

Взаимосвязь эмоций и когнитивных процессов рассматривается в когнитивной теории. Представителями данной теории являются: Н.Я. Грот, С. Шехтер, П.В. Симонов и др. [34].

С работ Н.Я. Грота началось экспериментальное изучение когнитивных детерминант в эмоциональных процессах. Он один из первых рассмотрел связь эмоций с психическими процессами, а также с развитием нравственности и свободой воли человека. Н.Я. Грот уделял особое внимание развитию эмоций и чувств, связывая их не только с мыслями, но и с ощущениями, то есть говорил об «эмоциональном тоне ощущений».

В «когнитивно-физиологической» теории С. Шехтера эмоция понимается как «недифференцированное возбуждение плюс знание». По его мнению, физиологическое состояние, которое лежит в основе эмоции, одинаково для всех эмоций, а качественные характеристики эмоций являются результатом оценки ситуации, то есть переживание эмоции зависит от автономного возбуждения и когнитивной интерпретации этого возбуждения.

В выдвинутой П.В. Симоновым «информационной» теории эмоций, предполагается, что эмоции помогают восполнить недостаток определенной информации [40]. Благодаря им человек способен действовать «правильно» даже при недостатке информации, т. е. эмоции являются «разновидностью» знания. Автор вывел формулу (рис. 1), в соответствии с которой сила и качество эмоции, возникшей у человека, определяются силой потребности и оценкой возможности ее удовлетворения в конкретной ситуации.

$$\mathbf{Э = П \times (И_n - И_c)}$$

где Э — эмоция (её сила, качество и знак);  
П — сила и качество актуальной потребности;  
(И<sub>n</sub> — И<sub>c</sub>) — оценка вероятности удовлетворения данной потребности, на основе врождённого и приобретённого опыта;  
И<sub>n</sub> — информация о средствах, прогностически необходимых для удовлетворения существующей потребности;  
И<sub>c</sub> — информация о средствах, которыми располагает человек в данный момент времени.  
(при И<sub>c</sub> < И<sub>n</sub> эмоция приобретает отрицательный характер, а И<sub>c</sub> > И<sub>n</sub> — положительный)

Рис. 1 - Формула определения силы и качества эмоции по П.В. Симонову

Таким образом, не существует единого мнения по вопросу возникновения эмоций. Разделение теорий на группы производилось с учетом того, что ученые считали причиной возникновения эмоций.

Исходя из вышесказанного, мы можем утверждать, что физиологические, мотивационные и когнитивные теории не противоречат друг другу, а скорее дополняют друг друга, поскольку описывают разные фазы эмоционального процесса и виды эмоциональных состояний.

В отечественной психологии наиболее авторитетными являются теории А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, В.К. Вилюнаса.

А.Н. Леонтьев, рассматривая эмоции в рамках своей теории деятельности, считает, что механизмом возникновения эмоций автоматически является человеческая деятельность [25].

Другой представитель психологической теории деятельности С.Л. Рубинштейн утверждал, что эмоции формируются в процессе деятельности человека, направленной на удовлетворение потребностей, и в то же время сами эмоции, или потребности, переживаемые как эмоции, побуждают человека к деятельности. Противоречивые и амбивалентные чувства вызываются различными интересами, потребностями и установками личности [36].

В своих работах В. К. Вилюнас доказал невозможность существования эмоций без когнитивных процессов, поскольку через взаимодействие с восприятием, памятью и вниманием эмоции выполняют оценочную и мотивирующую функции. Кроме того, в зависимости от познавательного содержания психического образа эмоции выделяют цели и побуждают человека к соответствующим действиям [6].

Для того чтобы уметь контролировать эмоциональные реакции, необходимо прилагать волевые усилия, а значит, необходимо изучать особенности волевого поведения. Далее мы рассмотрим подходы к изучению волевой сферы.

В зарубежной и отечественной психологии выделяют несколько подходов к изучению воли: мотивационный, регуляционный, подход «свободного выбора».

Мотивационный подход означает, что волю можно объяснить с помощью категорий психологии мотивации. Т. Гоббс, Т. Рибо, К. Левин изучали волю как начало мотивации действия, то есть воля имеет способность к побуждению. Т. Рибо полагал, что воля также может тормозить определенные нежелательные поступки.

В своей мотивационно-деятельностной теории В.А. Иванников определяет волю как способность человека к сознательной намеренной активности или к самоопределению через работу во внутреннем плане, обеспечивающей дополнительное побуждение (торможение) к действию на основе произвольной формы мотивации [14]. Автор рассматривает характерные черты волевого поведения в качестве психического статуса и организации (способы осуществления и мотивации) действий. Волевое поведение актуализируется при отсутствии или нежелательности стимула к действию, в связи с чем необходимо совершить действие, не связанное с действительной потребностью, при наличии внутренних и внешних препятствий. В ситуации выбора между двумя мотивами человек создает в своем воображении третий мотив, который имеет другой характер. В соответствии с психическим статусом волевое действие может рассматриваться как действие с двумя значениями. В данном случае одно из этих значений задается мотивом воображаемой ситуации, а ее организация представляется как дважды произвольная.

Подход «свободного выбора» состоит в том, чтобы соотнести процессы волеизъявления с проблемой осуществления выбора. Так, У. Джеймс полагал, что основная функция воли состоит в принятии решения о действии, когда имеется две или более идей его действия. Самый важный подвиг воли в этот момент состоит в том, чтобы направить сознание на более привлекательный объект [21].

В регуляционном подходе воля связана с функцией контроля, управления и саморегуляцией. Согласно М.Я. Басову, воля - это психический механизм, посредством которого человек регулирует свои психические функции. Волевое усилие понимается как субъективное выражение регулятивной функции воли. Воля, находясь во внимании, только регулирует мыслительные или иные действия, а не создает их [18].

Таким образом, в современной психологии волевые процессы принято рассматривать в соответствии с законами, которые присущи самому волевому действию: мотивационный подход, подход «свободного выбора» и регуляционный подход.

Отечественные психологи (С.Л. Рубинштейн, Я. Б. Рейковский, Е.О. Смирнова) рассматривают эмоции и волю в единстве, и используют термин «эмоционально-волевая сфера». Как правило, данное понятие употребляется в прикладных и экспериментальных исследованиях при характеристике регуляции определённых видов деятельности в определённых условиях, потому что она работает как единый механизм, а различные сферы личности связаны друг с другом [50]. Поэтому остаётся актуальным вопрос рассмотрения взаимодействия, взаимовлияния эмоциональной и волевой регуляции, неразрывной связи эмоциональной и волевой сфер личности.

С. Л. Рубинштейн постулировал, что эмоции и воля имеют общие истоки - потребности, поскольку человек осознает объект, от которого зависит удовлетворение потребности; в результате желания и чувства удовольствия или неудовольствия, которые доставляет этот объект, у человека формируется определенное чувство к нему, и предпринимаются определенные усилия для совершения действий [36].

Е.О. Смирнова говорит, что слово принимает регулятивную функцию, когда осознается его значение. Показателем того, что это происходит, что линии развития мышления и речи сходятся в онтогенетическом развитии, является эмоциональное отношение ребенка к слову, радость, удовольствие, которые ребенок испытывает при «игре» со словами. Эмоциональное

отношение входит в перечень существенных условий онтогенетического развития воли и произвольности [43].

В своем подходе Е.О. Смирнова указывает, что значение эмоций для опосредования поведения связано с общением ребенка и взрослого. Потому как развивающую функцию выполняет только эмоционально значимое общение.

Эмоции также активно включаются в дальнейшее развитие произвольности. Регулирующая роль правила, его осознание как условия также предполагает участие эмоциональных процессов. Е.О. Смирнова отмечает, что знание правил ребенком еще не гарантирует их участие в регуляции поведения. С этой целью требуется не просто знание, а понимание правил. Понимание от знания отличается именно включенностью в процесс эмоций.

Поскольку необходимо сделать правило эмоционально привлекательным для ребенка, это подразумевает линию развития произвольности, связанную с эмоциональной сферой.

Эмоции также участвуют в процессе развития произвольности и воли на самых ранних стадиях, так как аффект способствует возникновению сенсомоторного единства. При активной роли общения ребенка и взрослого образ становится регулятором действия в младенчестве. Е.О. Смирнова указывает на роль эмоций в процессе участия общения в развитии произвольной, волевой регуляции действия. Если предмет выделен взрослым из окружающей среды, то он отражается ребенком и приобретает аффективный заряд. Этот аффективный заряд побуждает активные движения ребенка, и являются, по мнению А.Н. Леонтьева, условием восприятия объекта.

Таким образом, Е.О. Смирнова, рассматривая онтогенетические корни произвольности и воли, постоянно выявляет и подчеркивает важную роль эмоций в этом процессе [42].

При рассмотрении регуляции деятельности, неизбежно возникает вопрос об устранении неблагоприятных эмоциональных состояний, создании состояния оптимальной мобилизации готовности. То есть встает вопрос о волевой регуляции эмоций. П.А. Рудик, полагая, что специфика воли является механизмом преодоления трудностей, отмечает, что субъективные трудности в основном связаны с преодолением негативных эмоциональных состояний [37].

Похожим образом Е.П. Ильин соотносит эмоциональную и волевую регуляцию, полагая, что волевая регуляция начинает действовать тогда, когда эмоции дезорганизуют деятельность. Если эмоции стимулируют деятельность, то проявления волевых качеств не требуется. Сами волевые качества рассматриваются как компенсаторы определенных «отрицательных» эмоциональных состояний. Например, компенсатор отрицательного действия страха - смелость, фрустрации - настойчивость, тревожности, неуверенности - решительность, чувства монотонии, усталости – терпеливость [17].

По мнению В.К. Калина эмоции обеспечивают общую мобилизацию всех систем организма, а волевая регуляция обеспечивает избирательную мобилизацию психофизических возможностей человека. Для волевой регуляции назначается функция сознательного изменения степени «включения» эмоций. Разделение регуляции на эмоциональную и волевую ставит вопрос об их взаимодействии [21].

В.К. Калинин отмечает, что эмоциональная и волевая регуляции могут совпадать по направлению или создавать конкурирующие доминанты.

Наряду с разделением рассматриваемых видов регуляции автор обращает внимание на их тесную связь. Эмоции выступают в качестве оценки в ситуациях, когда возникает необходимость волевого регулирования, «авторизуют» результат проявления волевых действий с его качественным содержанием и интенсивностью. Эмоции играют важную роль в формировании волевых качеств человека. В.К. Калинин подчеркивает, что

волевые и эмоциональные качества в структуре личности формируются в определенные комплексы.

В то же время, нравственно-волевые качества личности играют важную роль в формировании эмоций. О.А. Черникова отмечает, что формирование нравственности, в частности таких качеств, как ответственность, чувство долга, играет важную роль в воспитании эмоциональной стороны личности [46].

При подходе к воле через рассмотрение волевых качеств личности возникает вопрос о тесной взаимосвязи воли и эмоций, поскольку большинство волевых качеств включают в свою структуру выраженный эмоциональный компонент.

Как показано выше, проблема воли часто рассматривается в тесной связи с проблемами мотивации. В этом случае связь между эмоциями и волей также видна, поскольку мотив по своей природе является эмоциональным и содержит эмоциональную составляющую. Эмоциональность в этом случае выступает как имманентное свойство мотива.

Я. Рейковский раскрывает еще один аспект взаимосвязи мотивации и эмоций. Он говорит о влиянии эмоций на поведение и об их регуляторной функции. Подчеркивая эту функцию, автор выделяет, в частности, эмоциональные действия. В данном случае речь идет о развернутой деятельности, порожденной эмоцией, желанием выразить ее. Автор выделяет так называемый эмоционально-мотивационный процесс [35].

Таким образом, мы можем сделать вывод, что в психологии существует ряд взглядов на соотношение эмоциональной и волевой регуляции, но в любом случае признается их тесная взаимосвязь. Механизмы эмоциональной и волевой регуляции настолько тесно переплетены между собой, что можно говорить об эмоционально-волевой регуляции деятельности.

Эмоционально-волевая сфера личности включает в себя два тесно взаимосвязанных понятия, одним из которых являются человеческие эмоции и чувства, а другим - воля. Разберём их более подробно.



Эмоции и чувства - это своего рода личное отношение человека к реальности и к самому себе. Эти отношения могут переживаться человеком как неприятные (неудовольствие), либо приятные (удовольствие) [5].

Эмоции - это субъективные реакции человека на воздействия внешних и внутренних раздражителей, отражающиеся в форме переживаний и личной значимости для субъекта и проявляющиеся в виде удовольствия или неудовольствия. Часто в литературе понятия «эмоции» и «чувства» отождествляются. Эмоции и чувства действительно взаимосвязаны, но, по сути, обладают и существенными различиями. *Эмоции* - более простые, непосредственные переживания, которые выражают реакцию удовлетворения или неудовлетворения органических потребностей.

В современной психологии выделяют важные функции эмоций в регуляции поведения и деятельности человека: приспособительная, сигнальная, оценочная, регуляторная, коммуникативная [7].

К основным характеристикам эмоций относятся: модальность, знак, интенсивность, длительность, степень осознанности.

Модальность - основная качественная характеристика эмоций, определяющая их вид по специфике и особой окрашенности переживаний. По модальности выделяются три базовые эмоции: страх, гнев и радость. При всем многообразии практически любая эмоция является своеобразным выражением одной из этих эмоций. Например, тревожность, беспокойство, боязнь, ужас представляют собой различные проявления страха; злоба, раздражение, ярость - гнева; веселье, ликование, торжество - радости.

Знак эмоций определяет характер переживания - положительные и отрицательные, в зависимости от того, находится ли действие, которое индивид производит в положительном или отрицательном отношении к его потребностям, интересам, установкам.

По воздействию на организм и влиянию на последующее поведение человека эмоции разделяются на стенические и астенические. Стенические

эмоции повышают жизнедеятельность и активность человека, астенические, напротив, снижают.

Также эмоции характеризуются интенсивностью, длительностью и осознанностью. Диапазон различий по интенсивности внутреннего переживания и внешних проявлений очень велик. По длительности эмоции делятся от нескольких секунд до многих лет, иногда в течение всей жизни. Степень осознанности эмоций также может быть различной.

Основными формами выражения эмоций являются чувственный тон, ситуативная эмоция, аффект, страсть, чувство, настроение и стресс.

Чувственный тон - «элементарное чувствование, проявление органической чувствительности» (С.Л. Рубинштейн). Простейшая форма эмоций, непосредственные переживания, сопровождающие определенные жизненные воздействия и побуждающие субъекта устранять или сохранять их. Оно осознается эмоциональной окраской, своего рода качественным оттенком психического процесса, свойством воспринимаемого, представляемого предмета, явления, действия и т.д. [36].

Ситуативные эмоции возникают в процессе человеческой жизни чаще, чем все остальные эмоциональные реакции. Основными их характеристиками считаются относительно небольшая сила, кратковременность, быстрая смена эмоций и низкая выраженность внешних проявлений.

Аффект - бурно протекающая, наиболее сильная эмоциональная реакция на объекты и явления действительности, неподконтрольная сознанию (С.Л. Рубинштейн) [36].

Страсть - сильное, стойкое и глубокое эмоциональное переживание, которое захватывает всего человека и подчиняет себе основную направленность его мыслей и деятельности.

Настроение - это относительно слабо выраженное и устойчивое эмоциональное состояние, оказывающее положительное или отрицательное действие на все другие переживания и деятельность человека.

Стресс или напряжённость - сильное эмоциональное переживание, вызванное экстремальными для данной личности условиями и проявляющееся в скованности движений и неуверенности при невыполнении новых действий, грозящих какой-либо опасностью [24].

Фрустрация - психологическое состояние, выражающееся в крайней подавленности и дезорганизирующая сознание и деятельности людей. Она возникает, когда степень неудовлетворенности выше, чем человек может стерпеть.

Экстаз - это болезненно восторженное состояние, достаточно сильное, но недолговечное. Человек осознает причину состояния, может контролировать свое поведение, но контроль над поведением ослаблен.

Из соединения фундаментальных эмоций возникает такое комплексное эмоциональное состояние, как тревожность, которая может сочетать в себе и страх, и гнев, и вину, и интерес-возбуждение [1]. Основным психическим показателем тревожности является оценка ситуации, содержащей опасность, сознание возможности неуспеха. Хотя многие авторы считают тревожность особенностью характера или чертой личности. А.М. Прихожан даёт такое понимание феномену тревожности: тревога - эмоциональное состояние, тревожность - устойчивое личностное образование. Некоторый уровень тревожности в норме свойственен всем людям и является необходимым для оптимального приспособления человека к действительности. Наличие тревожности как устойчивого образования - свидетельство нарушения в личностном развитии. Она мешает нормальной деятельности, полноценному развитию. Чем выше уровень проявляемой тревожности у человека, тем сложнее ему регулировать свои эмоции, и свое поведение. Под воздействием внутренней тревоги человек зачастую совершает необдуманные поступки, так как все разумные мысли парализованы чувством страха и неуверенности в себе. Таким людям тяжело идти на контакт, они очень редко достигают успеха в чем-либо.

А.Н. Леонтьев дал наиболее четкое разделение эмоций и чувств. Он отмечает, что эмоция имеет ситуативный характер, т. е. выражает оценочное отношение к наличной или возможной в будущем ситуации, а также к своей деятельности в ситуации. Чувство же носит отчетливо выраженный «предметный» (объектный) характер. Чувство - это устойчивое эмоциональное отношение. Чувства свойственны только человеку; они социально обусловлены, они выражаются в эмоциях, но не непрерывно, и в конкретный момент могут не выражаться в каком-то определенном переживании [25].

Выделяют низшие и высшие чувства. К низшим чувствам относят те, которые, связаны с удовлетворением или неудовлетворением физиологических потребностей.

К высшим чувствам П.А. Рудик относит нравственные (моральные), интеллектуальные и эстетические чувства. Они называются высшими потому, что составляют наиболее важную и сложную сторону духовной жизни человека как социального субъекта [37].

Нравственными называют чувства, которые переживает человек в связи с осознанием соответствия или несоответствия своего поведения требованиям общественной морали. К ним относятся чувства доброжелательности, жалости, нежности, патриотизма и тд.

Интеллектуальными называют чувства, связанные с познавательной деятельностью человека. К ним К.К. Платонов (1984) относит любознательность, любопытство, удивление, радость решения задачи, а П.А. Рудик - чувство ясности или нечеткости мысли, удивление, недоумение, чувство догадки, чувство уверенности, сомнение.

К. К. Платонов выделяет еще и практические (праксические) чувства, к которым относит интерес, скуку, радость, муки творчества, удовлетворение достижением цели, чувство приятной усталости, увлеченности делом, азарта [17].

Таким образом, можно сделать вывод, что эмоции и чувства, которые ярче всего проявляются и определяют выбор форм поведения, которые, в свою очередь, становятся чертами характера и качествами личности. Чувства отражают личность человека, ее направленности, установки. Сложность природы чувств отчетливо обнаруживается при изучении процесса развития эмоционально-волевой сферы.

Другим важным элементом эмоционально-волевой сферы является воля.

По определению В. И. Селиванова воля - это способность человека достигать сознательно поставленную цель, преодолевая при этом внешние и внутренние препятствия. Главная функция воли заключается в сознательной регуляции активности в затруднительных условиях жизнедеятельности [18]. Выделяют следующие функции воли:

- выбор мотивов и целей при их конфликте (селективная функция);
- восполнение дефицита побуждения к действию при отсутствии его достаточной мотивации (инициирующая функция);
- ослабление избыточной мотивации при нежелательности действия (ингибирующая функция);
- поддержание выбранного уровня выполнения действия при наличии помех (стабилизирующая функция);
- произвольная регуляция внешних и внутренних действий и психических процессов.

В волевой деятельности проявляются и формируются волевые качества личности. Прежде чем сформировать положительные волевые качества необходимо научиться устанавливать власть над своими эмоциями и действиями. К. Н. Корнилов к волевым качествам относил силу воли, выдержку и самообладание, выносливость или настойчивость, решительность, самостоятельность и дисциплинированность [21].

Резюмируя вышеизложенное, подчеркнем, что в отличие от зарубежных исследований, в отечественной психологии эмоции и воля

рассматриваются в единстве. Эмоционально-волевая сфера характеризует содержание, качество и динамику эмоций, чувств и волевых особенностей человека. При рассмотрении структуры эмоционально-волевой сферы выделяются эмоции, чувства и воля. Понятия «эмоции» и «чувства» часто отождествляются. Эмоции и чувства взаимосвязаны, но обладают и существенными различиями. Эмоции - более простые, непосредственные переживания, которые выражают реакцию удовлетворения или неудовлетворения органических потребностей. Чувства социально обусловлены и отражают личность человека, ее направленность, установки. Воля - это способность человека достигать сознательно поставленную цель, преодолевая при этом внешние и внутренние препятствия. Прежде чем сформировать положительные волевые качества необходимо научиться устанавливать власть над своими эмоциями и действиями. На саморегуляцию влияет тревожность, так как чем выше уровень проявляемой тревожности у человека, тем сложнее ему регулировать свои эмоции и свое поведение.

В нашей работе мы будем придерживаться представления о единстве эмоциональной и волевой сферах (Е.О. Смирнова, О.В. Дашкевич, О.А. Черникова, Е.П. Ильин, В.К. Калинин, М.В. Чумаков). Мы основываемся на точке зрения отечественных и зарубежных психологов, предлагающих выделять в структуре эмоционально-волевой сферы три компонента: эмоции, чувства, воля.

Под эмоционально-волевой сферой мы будем понимать психоэмоциональное состояние личности, являющееся регулятором деятельности человека. К показателям эмоционально-волевой сферы мы будем относить тревожность и саморегуляцию.

## **1.2. Особенности эмоционально-волевой сферы у младших школьников**

Под понятием «младший школьный возраст» понимается период обучения ребенка в начальной школе, от 6,5-7 до 10-11 лет. В это время в организме ребенка происходит активное биологическое развитие. Происходят изменения в центральной нервной системе, в костной и мышечной системах, а также деятельности внутренних органов.

Личность младшего школьника развивается при интеграции всех её сфер: эмоциональной, волевой, мотивационной и познавательной. Значение каждой из этих сфер в развитии личности учащихся начальных классов достаточно велико.

В нашем исследовании мы опирались на подход Л.И. Божович, раскрывающий младший школьный возраст как решающий для формирования мотивационной, эмоциональной и волевой сфер личности. По мнению Л.И. Божович, личность представляет собой высшую интегративную, нерасторжимую, целостную психологическую структуру, в которой данные сферы взаимосвязаны и влияют друг на друга в процессе развития [3].

В ходе общего развития, изменений социальной ситуации развития, образа жизни ребенка, происходят значительные изменения и в эмоциональной жизни ребенка. Возникают новые задачи и цели, рождается новое эмоциональное отношение к действительности, которые в дошкольном возрасте ребенку были совершенно безразличны [23].

Без сомнений, психический облик обучающегося 1 и 4 класса имеют серьёзные различия. Поэтому характеристика эмоционально-волевой сферы младшего школьного возраста является несколько усредненной. Однако при наличии существенных различий можно достаточно отчетливо увидеть то, что в целом является характерным для эмоционально-волевой сферы обучающегося начальной школы [28].

Одной из особенностей эмоциональной сферы младшего школьника является свойство бурно реагировать на отдельные и затрагивающие в той или иной степени его явления. В этом отношении младший школьник мало чем отличается от дошкольника. Ребенок в целом бурно реагирует на многое, что его окружает. Каждое явление, затронувшее его, вызывает ярко-выраженный эмоциональный отклик. Слишком эмоциональным может быть поведение при просмотре мультфильма или театрального спектакля: очень резки переходы от сочувствия герою к негодованию на противников. Большая активность, резкие изменения в мимике, ерзания на стуле свидетельствуют о том, что все, что в той или иной степени затрагивает чувства младшего школьника, приводит к яркому эмоциональному отклику [29].

Еще одной особенностью становится большая сдержанность в выражении собственных эмоций, в то время, когда ребенок находится в классном коллективе, так как несдержанность в проявлении таких чувств как зависть, недовольство, раздражение, подвергается обсуждению, осуждению или даже порицанию. Младший школьник еще недостаточно хорошо владеет своим поведением - умеет подавлять выражение тех или иных неодобряемых обществом чувств. Он достаточно ярко проявляет страх, гнев, обиду, недовольство, хотя и старается их сдерживать. Эти эмоции проявляются во время конфликтов со сверстниками [30].

Способность владеть своими чувствами развивается год за годом. Негативные эмоции (например, гнев или раздражение) проявляются не столько в моторной форме, когда обучающийся младших классов лезет драться, вырывает из рук и т.д., сколько в словесной форме - грубит, дразнит, ругается; появляются оттенки не свойственные дошкольникам, например, в выражении лица и интонациях речи - ирония, насмешка, сомнения и т.п. Переживания злости проявляются в более скрытой форме, хотя для окружающих взрослых кажутся достаточно явными. Так в младшем



школьном возрасте повышается организованность в эмоциональном поведении ребенка.

Еще одной особенностью является развитие выразительности эмоций младшего школьника [32].

Следующая особенность связана с развитием эмпатии у младших школьников. Однако, в уровне такого понимания наблюдается существенная разница между обучающимися первых и четвертых классов.

Младшие школьники впечатлительны и эмоционально отзывчивы на все крупное, яркое, и красочное. Познавательный интерес к монотонным урокам быстро снижается, что ведет к появлению отрицательного эмоционального отношения к обучению [32].

Также у младших школьников усиленно формируются нравственные чувства: сочувствие к чужому горю, чувство товарищества, ответственность за класс, обида на несправедливость т.д. При этом они формируются под влиянием определенного воздействия, увиденного примера или собственного действия при выполнении поручений, впечатлений от слов педагога. Но важно помнить о том, что когда обучающийся начальной школы узнает о нормах поведения, то он воспринимает эти слова только тогда, когда они эмоционально его задевают, когда он чувствует необходимость поступать именно так, а не иначе [22].

В одних ситуациях младший школьник может сделать доброе дело, проявить сочувствие к чьему-то горю, он может броситься на помощь другу, когда его обижают, несмотря на угрозы старших детей. И в то же время в подобных ситуациях он может и не проявлять этих чувств. Безусловно, услышав осуждение взрослых, он быстро изменит свое отношение и в то же время это не будет формальностью, а будет реальным проявлением чувств.

В начальных классах моральные чувства отличаются тем, что ребенок еще недостаточно осознает и понимает нравственный принцип, по которому следует действовать, но вместе с тем его непосредственное переживание подсказывает ему, что является хорошим, а что плохим. Поэтому совершая

непозволительные поступки, он испытывает обычно раскаяние, стыд и иногда страх. Таким образом, в период обучения в младших классах происходят значительные изменения в интересах ученика, его доминирующих чувствах, объектах, которые его занимают и волнуют [28].

Далее подробно рассмотрим возрастные особенности волевой сферы младших школьников.

В учебной деятельности и в группе сверстников у ребенка формируются самостоятельность, настойчивость, уверенность в себе, выдержка. Одним из важных волевых качеств младшего школьника является сдержанность. Проявляется эта черта в первоначальном умении подчиняться требованиям взрослых. Многие обучающиеся уже могут самостоятельно выполнить домашнее задание, преодолевая желания поиграть, почитать, не отвлекаясь на сторонние раздражители [19].

В противовес сдержанности у обучающегося начальной школы наблюдается отрицательная характеристика личности - импульсивность. Импульсивность является результатом повышенной эмоциональности в этом возрасте и проявляется в быстром отвлечении внимания на яркие неожиданные раздражители, на все, что захватывает ребенка своей новизной [19].

Е.И. Игнатьева и В.И. Селиванова в своих исследованиях выявили, что девочки более сдержаны, чем мальчики. Авторы объясняют данное явление тем, что в семье девочки выполняют больше домашних поручений и имеют больше ограничений, что способствует воспитанию у них сдержанности [30].

У обучающихся начальных классов часто можно наблюдать отсутствие уверенности в своих действиях. Робкими и неуверенными младшие школьники могут быть в незнакомой, новой для них обстановке, при отсутствии уверенности в собственных знаниях, в результате часто повторяющихся неудач.

В начальной школе чувства играют важную роль в волевых действиях, которые часто становятся мотивами поведения. Развитие чувств и воли на

данной ступени проходит в постоянном взаимодействии. В одних случаях чувства помогают развитию воли, в других - тормозят. Например, стремительное развитие нравственных чувств под влиянием классного коллектива (чувства долга, товарищества и др.) становится к третьему классу мотивом волевых действий обучающихся. Сначала эти эмоциональные побуждения определяются личными мотивами. «Мама будет ругаться», «Боюсь, завтра «двойку» получу», «Интересный рассказ читал» и т.д. - так обучающийся первого-второго класса ответит на вопрос, почему он не пошёл гулять. К третьему классу чувства становятся более социальными: «Надо выучить урок, а то схвачу «двойку», класс подведу» [23].

Для обучающегося младшего школьного возраста одним из важных условий развития воли является доступность целей. Деятельность приобретает целенаправленность, когда она направлена на решение доступных для обучающегося задач. Разрешимая задача создаёт объективную возможность успеха и заставляет младшего школьника мобилизовать силы для достижения цели, проявить организованность, терпение, настойчивость. Для младшего школьника разрешимость задачи часто определяется не только тем, насколько он может ее решить, но и тем, насколько он видит цель. По этой причине младшему школьнику не всё равно, где начало и конец задания. Открытость целей в наибольшей степени обеспечивается таким ограничением объема работы, которое создает возможность обзора всего пути к цели. Необходимыми условиями придания деятельности обучающегося начальной школы целенаправленности являются обозначение каких-либо этапов на этом пути, указание конечной цели при наличии промежуточных этапов и четкое определение отдельных шагов к решению. И наоборот, размытость границ видения, неполнота поставленной задачи становятся препятствием к ее решению [27].

Говоря о необходимости изучения особенностей эмоционально-волевой сферы у обучающихся младшего школьного возраста, также следует взять во внимание, что существуют виды эмоционального состояния,

которые оказывают значительное влияние на протекание учебного процесса. К ним относятся: настроение, тревожность и напряженность.

Наличие внутреннего психоэмоционального напряжения в этом возрасте обусловлено рядом особенностей. Описывая кризис 7 лет, Л.С. Выготский выделил важные особенности переживаний детей младшего школьного возраста: во-первых, у них возникает осмысленная ориентировка в собственных переживаниях, способность осознавать собственное эмоциональное состояние, во-вторых, возникает обобщение переживаний, логика чувств. Если ситуация повторяется с ребенком много раз, то он понимает ее и на этой основе формирует отношение к себе, своему успеху и положению. В-третьих, осмысление переживаний вызывает острую борьбу между ними. Этот конфликт переживаний и трудности выбора обостряют внутреннее напряжение. При этом большинство детей не имеют конкретных представлений о том, как справиться с этим состоянием [10]. Р.М. Грановская и И.М. Никольская составили обобщенный психологический портрет младших школьников: «Это дети напряженные, тревожные, робкие, чувствительные, легко возбудимые, с низким самоконтролем. Характерные для младших школьников отклонения свойств личности позволяют считать, что их главной особенностью является обостренная эмоциональность» [19].

Длительное эмоциональное напряжение детей в школе проявляется в рассогласовании адаптивных реакций, что является показателем высокого уровня тревожности. Как отмечают исследователи, тревожность - это форма эмоционального неблагополучия, которая влияет на успеваемость и здоровье обучающихся.

Тревожность понимается как индивидуально-психологическая особенность, которая проявляется в склонности человека часто испытывать сильную тревогу по относительно небольшим поводам. Для младшего школьника типичной формой проявления тревожности является школьная тревожность [30]. В нашем исследовании школьная тревожность - это специфический вид тревожности, который проявляется во взаимодействии

ребенка с различными компонентами образовательной среды и закрепляется в этом взаимодействии. При этом повышенная школьная тревожность может подкрепляться индивидуальными особенностями ребенка (темпераментом, характером, системой взаимоотношений со значимыми другими вне школы), а также может быть вызвана сугубо ситуационными факторами [39].

Наиболее типичное возникновение школьной тревожности, связано с социально-психологическими факторами или фактором образовательных программ. Проанализировав научную литературу (Э.В. Гилязова, Л.И. Божович, М.С. Неймарк, А.М. Прихожан), нами было выделено несколько факторов, которые способствуют ее формированию и закреплению. К ним относятся: учебные перегрузки; неспособность учащегося справиться со школьной программой; неблагоприятные отношения с педагогами, смена школьного коллектива и/или непринятие детским коллективом; неадекватные ожидания со стороны родителей; заниженная самооценка [2].

Таким образом, подводя итоги параграфа можно заключить, что эмоциональная сфера младших школьников характеризуется следующими особенностями:

1. Бурное реагирование на отдельные и задевающие младшего школьника явления.
2. Большая сдержанность в выражении своих эмоций - недовольство, раздражение, зависть, когда находится в коллективе класса, так как несдержанность в проявлении чувств вызывает тут же замечание, подвергается обсуждению и осуждению.
3. Развитие выразительности эмоций младшего школьника (большее богатство оттенков интонаций в речи, развитие мимики).
4. Рост понимания младшим школьником чувств других людей и способности сопереживания с эмоциональными состояниями сверстников и взрослых. Однако в уровне такого эмоционального понимания наблюдается отчетливая разница между первоклассниками и третьеклассниками.

5. Впечатлительность, эмоциональная отзывчивость младших школьников на все яркое, крупное, красочное.

6. Интенсивно формирующиеся моральные чувства у младших школьников: чувство товарищества, ответственности за класс, сочувствие к горю окружающих, негодование при несправедливости и т.д.

Поскольку волевая сфера неразрывно связана с мотивационной сферой личности, познавательными и эмоциональными процессами, она также является важным компонентом психики ребенка.

Для развития воли важны следующие условия:

- доступность целей; для этого надо ограничить объем работы так, чтобы ребенок мог обозреть весь путь к цели;
- чтобы школьник в начале своей работы поверил в свои силы, задания должны иметь характер оптимальной сложности, что делает цель доступной и активизирует дальнейшие действия;
- методически продуманная деятельность ребенка со стороны педагога, в результате которой он будет верить в свои силы.

В нашем исследовании мы опирались на подход Л.И. Божович, раскрывающий младший школьный возраст как решающий для формирования мотивационной, эмоциональной и волевой сфер личности.

### **1.3. Возможности коррекционной работы в развитии эмоционально-волевой сферы у младших школьников**

Психолого-педагогическая коррекция эмоционально-волевой сферы у обучающихся - это рационально организованная система психологических воздействий [13]. Основными направлениями психологической коррекции эмоционально-волевой сферы являются:

- смягчение эмоционального дискомфорта у детей;
- повышение активности и самостоятельности;

- устранение личностных реакций, которые вызваны эмоциональными нарушениями, такими, как тревожность, агрессия, повышенная возбудимость;
- формирование эмоциональной устойчивости и саморегуляции, коррекция уровня самооценки, самосознания.

В мировой психологии можно выделить два основных подхода к коррекции эмоционально-волевой сферы ребенка: психодинамический подход, основы которого были разработаны в школе психоанализа, и поведенческий подход, который берет начало с позиций классического бихевиоризма. К психодинамическому направлению коррекции относятся психоаналитический и гуманистически-ориентированный подходы [26].

*Психодинамический подход*, предметом которого являются переживания и импрессия (средства эмоциональной выразительности), берет свое начало от принципов и методов психоанализа. Представители двух школ детского психоанализа - классической и фрейдистской - признают, что эмоциональные расстройства могут быть устранены, если дети достигают осознания своего конфликта. Основной целью коррекции в рамках психодинамического подхода является создание условий, снимающих внешние социальные барьеры для развертывания внутриспсихического конфликта. Это успешно разрешается с помощью психоанализа, семейной психокоррекции, игры и арттерапии. Классический психоанализ включает в себя пять базисных техник: метод свободных ассоциаций, толкование сновидений, интерпретация, анализ сопротивления, анализ переноса. Детские психоаналитики разработали специальные методы психокоррекции: игры, арт-терапии. Авторы подчеркивают важность недирективной игровой психотерапии, которая решает три основные задачи: 1) способствует развитию самовыражения у ребенка; 2) корректирует эмоциональный дискомфорт; 3) формирует саморегуляционные процессы [13].

Р. Урсано, С. Зонненберг и С. Лазар выделяют следующие функции психолога в соответствии с психодинамическим подходом: организация

эмпатического общения, сопереживания, обеспечение переживания ребенком чувства собственного достоинства, создание атмосферы принятия ребенка и всех его продуктивных проявлений, а также демонстрация конструктивных способов деятельности и оказание необходимой технической поддержки.

Гуманистически-ориентированный подход основан на установлении эмпатической связи между психологом и ребенком, полном принятии ребенка и искренней вере психолога в его способности и успех [26]. V.M. Axline в рамках гуманистически-ориентированного подхода описывает следующие принципы игровой терапии: 1) установление непринужденных дружеских отношений с ребенком; 2) принятие ребенка таким, какой он есть; 3) обеспечение того, чтобы ребенок открыто говорил о своих чувствах; 4) понимание чувств ребенка, попытка привлечь его внимание к себе; 5) разрешение ребенку регулировать динамику игрового процесса; 6) введение только тех ограничений, которые связаны с реальной жизнью; 7) выполнение функции «зеркала», в котором ребенок видит себя. При работе с детьми с эмоциональными нарушениями в рамках гуманистически-ориентированного подхода широко используются методы «терапии на основе экспрессивных искусств», арттерапия, музыкотерапия, танцевальная терапия. При использовании этих методов необходимыми условиями являются эмпатическая связь с ребёнком и принятие всех продуктов его творчества.

Предметом *поведенческого подхода* к коррекции эмоционально-волевой сферы является поведение ребенка, под влиянием которого гармонизируются эмоциональные реакции ребенка; влиянию подвергаются эмоциональные факторы, отражающиеся в поведении [44].

Первоначальные взгляды на техники коррекции основывались на позициях классического бихевиоризма и строились как модели классического обуславливания по схеме «стимул-реакция» и оперантного обуславливания. В связи с этим коррекционная работа была ориентирована на внешнем поведении. Далее, в концептуальную модель поведения были введены когнитивные процессы. Таким образом, центром психологических



воздействий становятся когнитивные процессы, обуславливающие поведение. Основываясь на работах А. Бандуры (концепция самоэффективности) и Дж. Роттера (теория социального научения), базовая теоретическая модель внутренних детерминант поведения и научения была усложнена включением процессов саморегуляции; особое значение приобрел также механизм подражания социокультурным паттернам поведения. Из этого следует, что ключевым элементом поведения стала считаться активность субъекта, а внутренние психические процессы (когнитивные процессы, саморегуляция, мотивы и ценности) становятся фокусом при осуществлении психологического вмешательства.

Стоит отметить, что методики, применяемые в этом направлении, чаще носят директивный характер: психолог использует специфические воздействия в ходе выполнения той или иной методики, направляя поведение и реакции ребенка. Метод систематической десенсибилизации, разработанный в конце 50-х гг. XX века Д. Вольпе, получил наибольшую популярность и эффективность в работе с эмоциональными нарушениями, повышенной тревожностью, страхами и фобиями [45].

В отечественной психологии на основе клинико-психологического и психолого-педагогического подходов разработаны многочисленные методы психологической коррекции детей с эмоциональными расстройствами. К клинико-психологическому подходу можно отнести опыт психотерапии детских неврозов, патохарактерологических реакций, синдромов детского аутизма и др., описанный в работах В.И. Гарбузова, Д.Н. Исаева, А.И. Захарова. В рамках этого подхода широко используются поведенческие методы: метод условно-рефлекторной терапии (автор - В. И. Гарбузов). Широко используются методы семейной психокоррекции и суггестивные воздействия в процессе сказкотерапии детей с различными формами неврозов [26].

К психолого-педагогическому подходу можно отнести деятельностный подход, который основывается на работах Л.С. Выготского, А.В. Запорожца, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконина и др.

Идею деятельностного подхода для психологического изучения эмоциональных процессов выдвинул А.Н. Леонтьев. Эмоции, по его мнению, выполняют функцию внутренних сигналов. Сами по себе эмоции являются психическим отражением непосредственно самой предметной деятельности. Особенность эмоций, по мнению исследователя, состоит в том, что они отражают отношения между мотивами (потребностями) и успехом или возможностью успешной реализации отвечающей им деятельности субъекта. При этом речь идет не о рефлексии этих отношений, а о непосредственно чувственном их отражении, о переживании [25].

В рамках психолого-педагогических исследований разрабатываются и используются различные методы психологической коррекции: сюжетно-ролевые игры, игры-драматизации, неструктурированные игры (игры с песком, водой, глиной и пр.), групповые подвижные игры.

В настоящее время разработаны различные методы психологической коррекции эмоциональных расстройств у детей, которые можно разделить на две группы: основные и специальные. К основным методам психологической коррекции эмоциональных расстройств относятся те методы, которые являются базовыми в психодинамическом и поведенческом подходах. К ним относятся игротерапия, арт-терапия, психогимнастика, поведенческий тренинг [19].

Формирование умения контролировать выражение эмоций, ориентируясь на социальные нормы, изначально начинается в игровой деятельности дошкольников. И.Н. Чакова, принимая данный факт во внимание, в работе с младшими школьниками предлагает использовать методы, применяемые педагогами и психологами дошкольного образования, но адаптированные к младшему школьному возрасту. Такими методами являются игра, моделирование или игровое проигрывание ситуаций,

театрализация и этюды [45]. Игры, уступив место учебному виду деятельности, вовсе не исчезают из жизни младших школьников и могут служить эффективным средством освоения новых навыков. Смысл метода моделирования и игрового проигрывания ситуаций состоит в обыгрывании конца истории так, как дети считают нужным. В то же время происходит сознательное сравнение младшими школьниками своих реальных действий с привычными стандартами.

К арттерапии относятся сказкотерапия, куклотерапия, музыкотерапия, танцевально-двигательную терапия и т.д. Эффективность этих методов достигается путем отождествления субъекта с персонажами произведения или автором, их эмоциональными переживаниями, которое позволяет осознать эмоции, понять их причины, найти конструктивные способы разрешения ситуации, а также получить заряд позитивной энергии. Арттерапия способствует высвобождению негативных эмоций, их выражению, объяснению и переработке вытесненных переживаний. Поэтому художественное произведение следует подбирать с учетом текущего эмоционального состояния ребенка. Арттерапия бывает в пассивной форме, когда произведения воспринимаются или интерпретируются, и в активной - когда ребенок сам создает свой продукт творчества, который позволяет ему невербально выразить свое эмоциональное состояние и таким образом снять внутреннее напряжение [44].

Такой метод как психогимнастика способствует формированию умений снижать психоэмоциональное напряжение и осуществлять самоконтроль эмоционального состояния [26]. Ряд ученых, такие как Е.А. Алябьева, Г. Бардиер, и М.И. Чистякова предлагают занятия, в которых основной упор делается на обучение элементам выразительных движений, на использование выразительных движений в воспитании высших чувств и на приобретении навыков саморасслабления. За счёт работы мышц лица и тела происходит разрядка эмоционально напряжения, наличие которого дети в силу своего возраста не осознают, поэтому включение данного упражнения крайне

необходимо. При произвольном воспроизведении выразительных движений у школьников в свою очередь происходит актуализация соответствующих эмоций и связанных с ними значимых воспоминаний о неотреагированных ранее переживаниях, что позволят выйти на первопричину нервного напряжения.

Также, психогимнастика изображает некий образ фантазии, наполненный эмоциональным содержанием. Психогимнастические упражнения используют механизм психофизического эмоционального единства. Каждое занятие по психогимнастике состоит из серии этюдов и игр, коротких, разнообразных и доступных по содержанию. В этом случае используется метод от простого к сложному - концентрический метод. В психогимнастических упражнениях важно соблюдать последовательность - чередование и сопоставление противоположных по характеру движений (напряженных и расслабленных, резких и плавных, частых и медленных, дробных и цельных, едва заметных движений и совершенных застываний, вращений тела и прыжков, свободного продвижения в пространстве и столкновения с предметами), сопровождаемых попеременно мышечным расслаблением и напряжением [45].

К специальным методам относятся тактико-технические методы психокоррекции, направленные на устранение имеющегося дефекта с учетом индивидуально-психологических факторов. Эти две группы методов связаны друг с другом [44].

При выборе методов психокоррекции эмоциональных нарушений необходимо учитывать следующие факторы:

- 1) Психологические, в том числе личностные особенности ребенка, особенности внутриличностных и межличностных конфликтов, особенности семейных отношений;
- 2) Педагогические факторы - уровень развития игровой деятельности, социальной компетентности, особенности педагогической деятельности взрослых, окружающих ребенка;

3) Клинические факторы, отражающие особенности перинатального онтогенеза, особенности соматовегетативных и двигательных дисфункций, сопровождающих эмоциональные расстройства в дошкольном возрасте.

Важно проанализировать конкретную направленность конфликта, определяющую эмоциональное неблагополучие ребенка. В случае внутриличностного конфликта целесообразно использовать игровые методы психокоррекции, психоаналитические методы и методы семейной психокоррекции. При преобладании межличностных конфликтов применяется групповая психокоррекция, направленная на улучшение межличностных отношений, психорегулирующие тренировки с целью выработки навыков самоконтроля поведения и смягчения эмоционального напряжения [27].

Вместе с тем, немаловажным является тот факт, что для того, чтобы работа по коррекции эмоционально-волевой сферы была максимально эффективной, необходимо также учитывать тот факт, что занятие должно иметь определенную структуру с включением в себя разнообразных по интенсивности физической активности видов деятельности младших школьников.

Н.П. Слободяник считает, что занятие не должно превышать 40 минут (время одного школьного урока, которое считается оптимальным для данной возрастной группы), количество человек в группе - 10-12, а оптимальная периодичность встреч - 1-2 раза в неделю. Необходимо соблюдать последовательность, взаимную преемственность тем и учитывать время на закрепление приобретенных навыков [41]. М.И. Чистякова в отношении организации занятий отмечает, что не имеет смысла составлять группу по одному какому-то признаку, а также и такие немаловажные аспекты, как наличие более одного гиперактивного, аутичного или склонного к истерическим реакциям ребенка. Чтобы вызвать эффект эмоционального заражения, рекомендуется включать в группу по одного-двух детей с хорошими артистическими способностями.

В коррекции эмоционально-волевой сферы важными являются также содержание и структура самого занятия. Л.Р. Мутагарова рекомендует следующую структуру занятия: в вводной части занятия использовать элементы методов активного обучения с целью эмоционального настроя на урок, развития тактильного общения и доверия друг к другу. На этапе сообщения цели и задач следует актуализировать внимание на ощущениях, связанных с настроением, делать установку на создание собственного положительного настроения с помощью мимики. Сюда же можно включить короткое освещение теоретического материала. В практической части занятия целесообразно использовать статичные, динамичные и ролевые задания. Также обязательно включить мимические упражнения, дыхательную гимнастику, ритмопластику, подвижные игры с применением «сюжетной визуализации». В заключительной части рекомендуется использовать упражнения на восстановление дыхания, делать анализ проведенных игр и рефлекссию [19].

Подводя итог, мы выяснили, что в зарубежной психологии можно выделить два основных подхода к коррекции эмоционально-волевой сферы ребенка: психодинамический подход и поведенческий подход. В отечественной психологии также выделяются два основных подхода: клинико-психологический подход и психолого-педагогический подход. К методам развития эмоционально-волевой сферы младших школьников относятся: игротерапия, арттерапия, психогимнастика. Наибольшую эффективность групповой формы работы можно наблюдать при выдержке определенной структуры занятия, где упражнения чередуются между собой для наиболее эффективного восприятия.

В нашей работе мы будем придерживаться деятельностного подхода (Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин и др.) при разработке программы, а также применять методы развития эмоционально-волевой сферы, такие как игротерапия, арттерапия, психогимнастика.

## **Выводы по первой главе**

В нашем исследовании под эмоционально-волевой сферой мы понимаем психоэмоциональное состояние личности, являющееся регулятором деятельности человека (М.В. Чумаков). Как правило, данное понятие употребляется в прикладных и экспериментальных исследованиях при характеристике регуляции определённых видов деятельности в определённых условиях, потому что она работает как единый механизм, а различные сферы личности связаны друг с другом.

К основным характеристикам особенностей эмоционально-волевой сферы у младших школьников относятся: способность осознавать собственное эмоциональное состояние; умение выражать свое эмоциональное состояние в соответствии с социальными нормами; умение идентифицировать и интерпретировать эмоциональные состояния; умение снижать психоэмоциональное напряжение; способность осуществлять самоконтроль эмоционального состояния; способность совладать со стрессом, которая позволяет справляться с отрицательными эмоциями.

В современной психологии можно выделить несколько основных подходов к коррекции эмоционально-волевой сферы ребенка: психодинамический подход и поведенческий подход. Эффективными методами развития эмоционально-волевой сферы младших школьников, являются: игротерапия, арттерапия, психогимнастика, а наибольшую эффективность групповой формы работы можно наблюдать при выдержке определенной структуры занятия, где упражнения чередуются между собой для наиболее эффективного восприятия.

## **Глава 2. Эмпирическое исследование эмоционально-волевой сферы у младших школьников**

### **2.1. Организация и методы исследования**

Проведя теоретический анализ проблемы коррекции эмоционально-волевой сферы у младших школьников, позволил нам заключить, что данная проблема является актуальной. Поэтому рассмотрение ряда мнений различных авторов, занимающихся этой проблемой, обусловило необходимость разработки и апробации коррекционной программы развития эмоционально-волевой сферы у младших школьников.

Цель: теоретически обосновать, разработать и апробировать программу коррекции эмоционально-волевой сферы у младших школьников.

Гипотеза исследования состоит в том, что целенаправленная коррекция эмоционально-волевой сферы возможна в процессе реализации коррекционной психолого-педагогической программы.

Экспериментальное исследование проводилось на базе МБОУ «Гимназия» города Чусового, Пермский край.

В исследовании приняли участие 50 обучающихся третьих классов в возрасте 9-10 лет.

Используемые методики: опросник школьной тревожности А. Филлипса, шкала явной тревожности СМАС (адаптация А.М. Прихожан), опросник «Исследование волевой саморегуляции» А.В. Зверькова и Е.В. Эйдмана.

Опросник школьной тревожности А. Филлипса. Цель: изучение уровня и характера тревожности, связанной со школой у детей младшего и среднего школьного возраста.

Опросник школьной тревожности Филлипса относится к стандартизированным психодиагностическим методикам и позволяет оценить не только общий уровень школьной тревожности, но и качественное своеобразие переживания тревожности, связанной с различными областями



школьной жизни. Анализируется общее внутреннее эмоциональное состояние школьника, во многом определяющееся наличием тех или иных тревожных синдромов (факторов) и их количеством.

Шкала явной тревожности СМАС (адаптация А.М. Прихожан). Цель: выявление тревожности как относительно устойчивого образования у детей 8-12 лет.

Тревожность в данном случае понимается как разлитое (т.е. не связанное с каким-либо определенным типом или типами ситуаций) хроническое переживание психического и соматического напряжения, проявляющееся в усталости, раздражительности, нетерпеливости, чувстве внутренней скованности, склонности даже по незначительным поводам испытывать приступы сильного страха и беспокойства и т.п. По данным авторов и пользователей, детский вариант шкалы доказывает достаточно высокую клиническую валидность и продуктивность ее применения для широкого круга профессиональных задач.

Опросник «Исследование волевой саморегуляции» А.В. Зверькова и Е.В. Эйсмана. Цель: определение уровня развития волевой саморегуляции.

«Исследование волевой саморегуляции» А.В. Зверькова и Е.В. Эйсмана дает представление об уровне произвольного контроля эмоциональных реакций и состояний и волевой саморегуляции, характеризуя его в целом и отдельно по таким свойствам характера как настойчивость и самообладание. Качественная интерпретация результатов позволяет сделать заключение об эмоциональной устойчивости и рефлексивности своего эмоционального состояния, уровне произвольного контроля эмоциональных реакций и состояний.

Таким образом, на констатирующем этапе эксперимента была проведена диагностика по вышеописанным методикам. Для проведения исследования были выделены дети с высоким и повышенным уровнем тревожности и эмоциональности, а также с низким и средним уровнем саморегуляции. В дальнейшем обучающиеся были поделены на две группы:

экспериментальную и контрольную. В экспериментальной проводилась программа коррекции, а в контрольной данная программа не проводилась.

Статистическая обработка данных проводилась с помощью метода математической статистики Критерий Уилкоксона для связанных выборок.

По результатам исследования были получены следующие данные.

Методика по выявлению школьной тревожности А. Филлипса:



Рис. 2 - Результаты по опроснику школьной тревожности А. Филлипса

По шкале общей тревожности, которая отображает общее эмоциональное состояние ребенка, связанное с различными формами его включения в жизнь школы, мы видим, что высокий уровень общей тревожности имеют 24% учеников (12 человек), повышенный уровень – 44% (22 учеников), а нормальный уровень общей тревожности всего 32% (16 учеников).

Шкала «Переживание социального стресса» отображает эмоциональное состояние ребенка, на фоне которого развиваются его социальные контакты (прежде всего - со сверстниками). Переживание социального стресса на высоком уровне мы наблюдаем у 10% обучающихся (5 человек), 28% (14

человек) имеют повышенный уровень переживания социального стресса, и 62% (31 человек) - нормальный уровень.

Неблагоприятный психический фон, не позволяющий ребенку развивать свои потребности в успехе, достижении высокого результата и т. д. отображает шкала «Фрустрация потребности достижения успеха». На высоком уровне фрустрация выявлена у 8% (4 ученика), на повышенном уровне - у 34% (17 учеников), а нормальный уровень имеют 58% (29 учеников).

Шкала «Страх самовыражения» показывает негативные эмоциональные переживания ситуаций, сопряженных с необходимостью самораскрытия, предъявления себя другим, демонстрации своих возможностей. Страх самовыражения на высоком уровне выражен у 26% (13 учеников) обучающихся, на повышенном уровне у 32% (16 человек), а нормальным уровнем страха самовыражения отличаются 42% (21 человек).

Страх ситуации проверки знаний отражает негативное отношение и переживание тревоги в ситуациях проверки (особенно - публичной) знаний, достижений, возможностей. Так у 52% (26 учеников) наблюдается высокий уровень страха ситуации проверки знаний, у 38% (19 учеников) - повышенный уровень, а 10% обучающихся (5 человек) имеют нормальный уровень выраженности страха ситуации проверки знаний.

Страх не соответствовать ожиданиям окружающих предполагает ориентацию на значимость других в оценке своих результатов, поступков, и мыслей, тревогу по поводу оценок, даваемых окружающим, ожидание негативных оценок. Он проявляется на высоком уровне у 26% (13 обучающихся), на повышенном уровне у 34% (17 обучающихся), и нормальный уровень у 40% (20 обучающихся).

Особенности психофизиологической организации, снижающие приспособляемость ребенка к ситуациям стрессогенного характера, повышающие вероятность неадекватного, деструктивного реагирования на тревожный фактор среды отображает шкала «низкая физиологическая

сопротивляемость стрессу». По данной шкале низкие показатели физиологической сопротивляемости стрессу имеют 16% (8 учеников), и повышенные - 22% (11 учеников), в норме показатели физиологической сопротивляемости стрессу имеют 62% (31 ученик).

По шкале «Проблемы и страхи в отношении с учителем» высокий уровень имеют 18% (9 учеников), повышенный уровень - 56% (28 учеников), нормальный уровень - у 26% (13 учеников). Данная шкала отображает общий негативный эмоциональный фон отношений со взрослыми в школе, снижающий успешность обучения ребенка.

Тест шкала явной тревожности CMAS (адаптация А.М. Прихожан):



Рис. 3 - Результаты по шкале явной тревожности CMAS (адаптация А.М. Прихожан)

Согласно тесту шкала явной тревожности CMAS (адаптация А.М. Прихожан) были получены следующие результаты, представленные на рис. 3: явно повышенная тревожность характерна для 14% (7 человек) обучающихся, несколько повышенная – для 26% (13 человек), нормальный уровень тревожности имеют 42% (21 человек) и состояние тревожности не свойственно для 18% (9 человек).

Опросник «Исследование волевой саморегуляции» А.В. Зверькова и Е.В. Эйдмана:

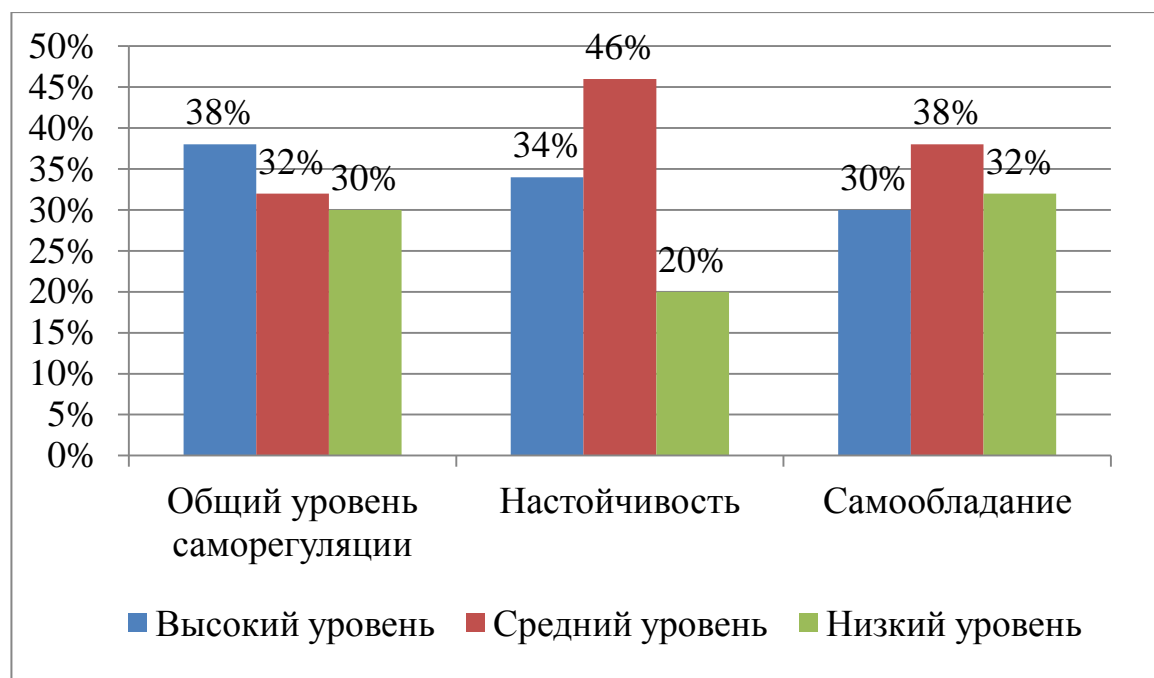


Рис. 4 - Результаты по опроснику «Исследование волевой саморегуляции» А.В. Зверькова и Е.В. Эйдмана

Исследование «меры овладения собственным поведением в различных ситуациях, способности сознательно управлять своими действиями» по методике А.В. Зверькова и Е.В. Эйдмана показало результаты, представленные ниже (рис. 4). Так, высокий уровень развития общей волевой саморегуляции характерен для 38% (15 человек) испытуемых. Следовательно, больше половины детей - 62% (35 человек) эмоционально неустойчивы, ранимы, неуверенные в себе, с низким уровнем рефлексивности. Настойчивость сформирована у 34% (17 человек) учащихся. В то же время 66% (33 человека) детей импульсивны в своем поведении и непоследовательны относительно социальных норм. Высокий уровень самообладания свойственен 30% (15 человек) испытуемых, а 70% (35 человек) детей отличаются спонтанностью и импульсивностью в сочетании с обидчивостью. Таким образом, более половины обучающихся не демонстрируют сформированность меры овладения собственным поведением

в различных ситуациях, способности сознательно управлять своими действиями, состояниями и побуждениями.

Подводя итог, необходимо отметить, что группе респондентов характерна высокая явная и школьная тревожность, переживание социального стресса, переживания из-за проблем и страхов в отношении с учителями и низкий уровень саморегуляции.

Таким образом, результаты констатирующего эксперимента указывают на необходимость разработки программы развития эмоционально-волевой сферы у младших школьников, направленной на снижение уровня школьной тревожности обучающихся, формирование адекватной установки в отношении неудач, повышение уровня самоконтроля в отношении проявления своего эмоционального состояния, формирование адекватной самооценки.

## **2.2. Программа коррекции эмоционально-волевой сферы младших школьников**

### **Классификационные параметры**

**Уровень и характер применения:** локальный.

**Философская основа:** гуманистическая.

**Методологический подход:** деятельностный, личностно-ориентированный, дифференцированный.

**Ведущие факторы развития:** психогенные, социогенные.

**Научная концепция освоения опыта:** деятельностная.

**Ориентация на личностные сферы и структуры:** саморазвитие (СУМ).

**Характер содержания:** коррекционный, развивающий.

**Вид социально-педагогической деятельности:** педагогическая поддержка (сопровождение).

**Тип управления учебно-воспитательным процессом:** система малых групп.

**Преобладающие методы:** игровые, психогимнастические, арт-терапевтические, дискуссия.

**Организационные формы:** групповая.

**Преобладающие средства:** вербальные + практические + наглядные.

**Подход к ребенку и характер воспитательных взаимодействий:** личностно-ориентированный.

**Направление модернизации:** гуманизация и демократизация педагогических отношений.

### **Целевые ориентации**

**Цель программы:** коррекция эмоционально-волевой сферы младших школьников.

#### **Задачи программы:**

1. Снижение уровня школьной тревожности.
2. Формирование адекватной установки в отношении неудач.
3. Повышение уровня самоконтроля в отношении проявления своего эмоционального состояния.
4. Формирование адекватной самооценки.

#### **Принципы программы:**

- Безопасность. Создание атмосферы доброжелательности, принятия каждого ребенка.
- Возрастное соответствие. Предлагаемые упражнения учитывают возможности детей данного возраста.
- Сочетание статичного и динамичного положения детей. Упражнения и игры статичного характера перемежаются подвижными играми.
- Наглядность. Активное использование предметной среды.
- Дифференцированный подход. Учет индивидуальных особенностей детей.

- Совместное обсуждение понятого, увиденного, почувствованного на занятии и краткое резюме психолога в конце занятия.
- Адресность информации о ребенке родителям, педагогам, воспитателям; недопустимость разглашения медицинских диагнозов детей.

### **Особенности организации**

Теоретической основой комплекса коррекционно-развивающих занятий являются работы Выготского Л. С., Леонтьева А. Н., Божович Л. И. Практическая реализация задач комплекса опирается на методические разработки Микляевой А.В., Румянцевой П.В., Чистяковой М.Н., Алябьевой Е.А. и на программу Слободяник М.П. «Я учусь владеть собой».

Комплекс коррекционно-развивающих занятий с детьми младшего школьного возраста содержит следующие тематические блоки:

- I. Подготовительный.
- II. Коррекционный.
- III. Развивающий.
- IV. Заключительный.

### **Структура занятий:**

1. Вводная часть.
  - ритуал приветствия и разминка
2. Основная часть. Работа по теме занятия.
  - обсуждение и решение проблемных ситуаций;
  - психологические игры и упражнения.
3. Заключительная часть. Упражнения на релаксацию.
  - снятие психоэмоционального напряжения;
  - рефлексия.

**Продолжительность занятий:** 18 занятий, длительность занятия - 40 минут, частота встреч: 1-2 раза в неделю.

### **Планируемые результаты:**



1. Умение эффективно регулировать своё поведение на всех этапах деятельности.
2. Владение навыками самоконтроля в общении со сверстниками и взрослыми.
3. Снижение уровня тревожности, связанными с различными аспектами школьной жизни.
4. Умение адекватно относиться к ошибкам и неудачам.

Коррекция эмоционально-волевой сферы - это длительный процесс, который требует правильной психолого-педагогической организации всех видов деятельности и должен поддерживаться всеми участниками образования.

Таким образом, на основе результатов первичной диагностики нами была разработана и апробирована коррекционная программа развития эмоционально-волевой сферы у младших школьников.

### **2.3. Апробация коррекционной программы развития эмоционально-волевой сферы у младших школьников**

На основе результатов первичной диагностики нами была разработана и апробирована коррекционная программа развития эмоционально-волевой сферы младших школьников. Важным представляется как анализ выборки, результатов проведенных тестов, методик, так и обработка данных посредством статистических программ.

Анализ собранного диагностического материала осуществлялся с помощью программы Statistica 12.

По результатам констатирующего эксперимента мы выделили группу детей (26 человек) имеющих высокую явную и школьную тревожность, переживания из-за проблем и страхов в отношении с учителями и низкий уровень саморегуляции. Далее эта группа была разделена на две группы:

экспериментальная и контрольная, каждая из которых состояла из 13 человек.

В экспериментальной группе детей была проведена коррекционная работа, а в контрольной данная программа не проводилась. В обеих группах присутствуют обучающиеся с повышенными и высокими показателями. Для выявления эффективности коррекционной программы в экспериментальной группе было произведено сравнение двух диагностических замеров. Основной целью данного этапа являлось определение эффективности проведенного формирующего эксперимента, а именно программы по коррекции эмоционально-волевой сферы младших школьников, с помощью методов математической статистики.

Распределение испытуемых согласно полученным данным по тест-опроснику А. Филлипса на выявление школьной тревожности представлены ниже на рисунках, где отражены результаты до и после формирующей работы.

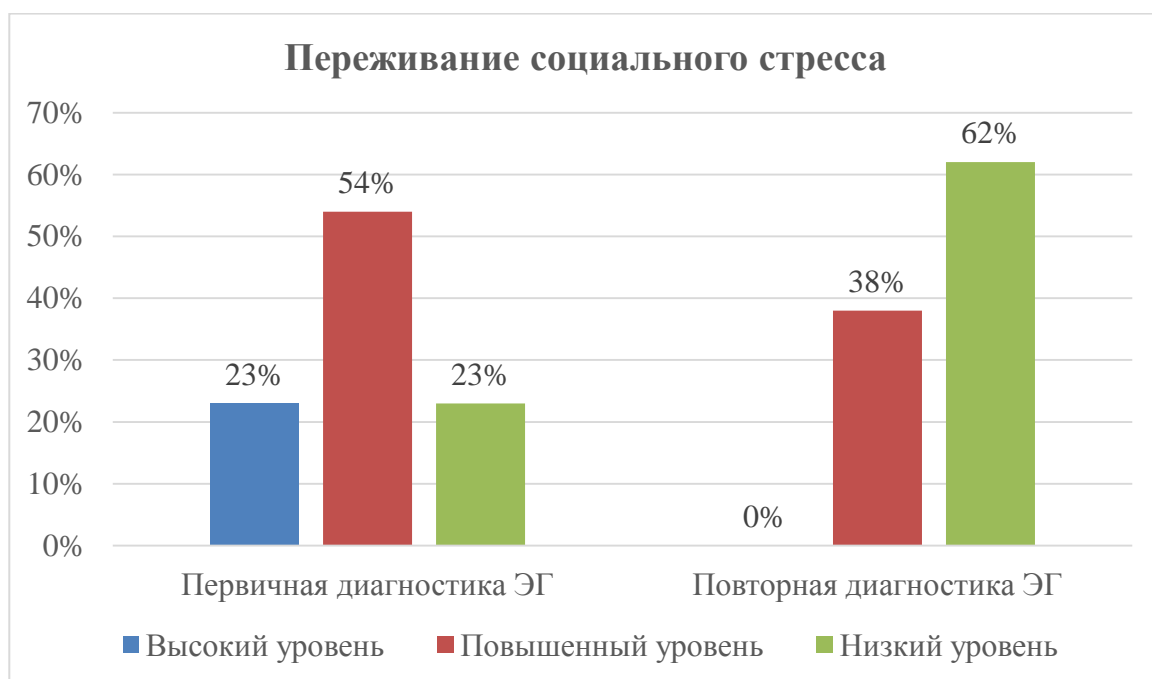


Рис. 5 - Результаты исследования переживания социального стресса (до и после реализации программы)

Высокий уровень по шкале «Переживание социального стресса» снизился с 23% до 0%, в то время как низкий уровень повысился с 23% до

62%, что свидетельствует об улучшении показателей после формирующей работы.

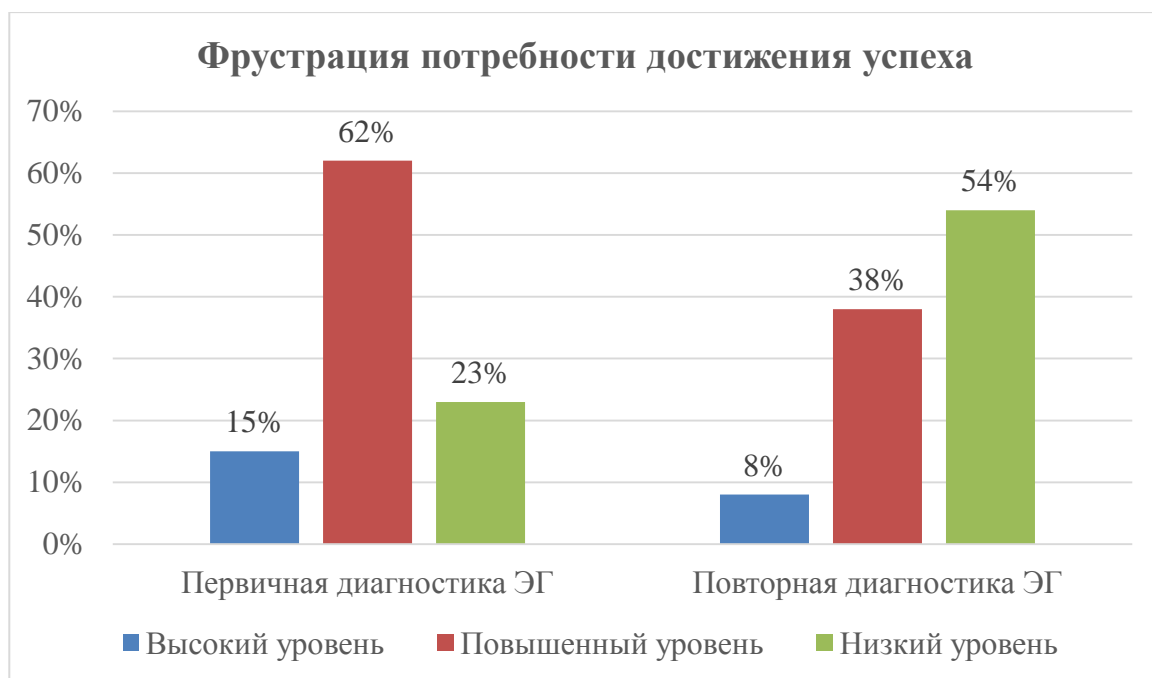


Рис. 6 - Результаты исследования фрустрации потребности достижения успеха (до и после реализации программы)

Ссылаясь на результаты шкалы «Фрустрация потребности достижения успеха» мы отмечаем, что показатели высоко уровня снизились с 15% до 8%, а показатели низкого уровня повысились с 23% до 54%, что также свидетельствует о положительной динамике после проведения коррекционной работы.

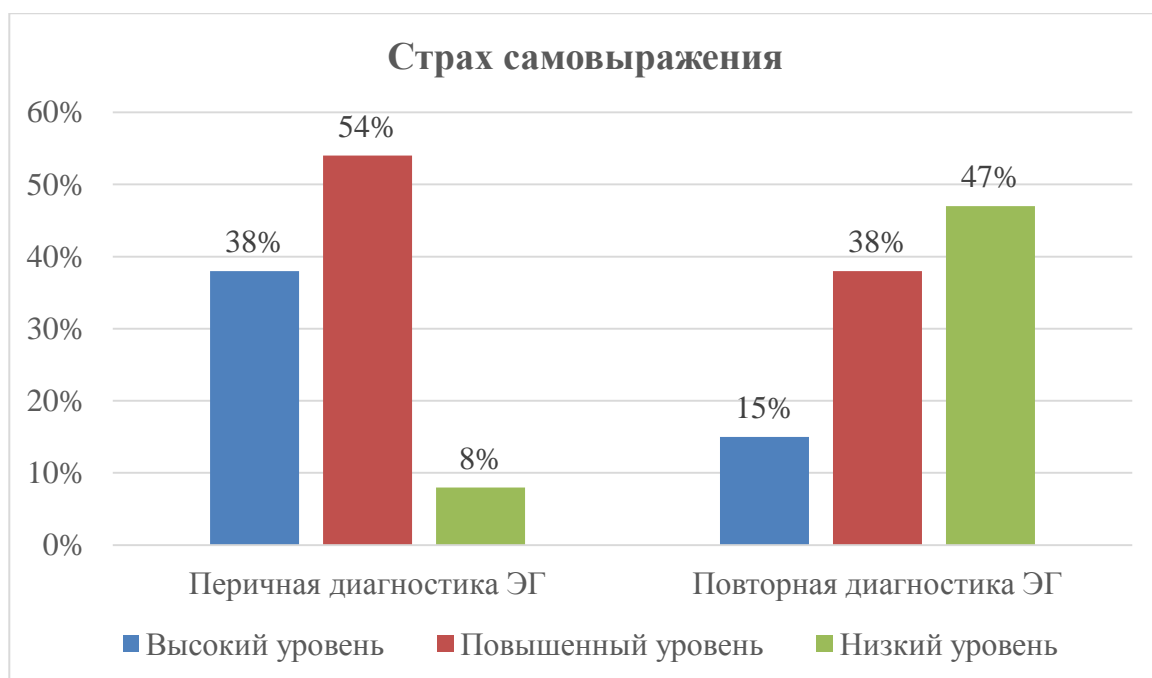


Рис. 7 - Результаты исследования страха самовыражения (до и после реализации программы)

По шкале «Страх самовыражения» показатели высокого уровня снизились с 38% до 11%, в то время как показатели низкого уровня по данной шкале увеличились с 8% до 47%, что свидетельствует о наличии положительных изменений по данной шкале после формирующего эксперимента.

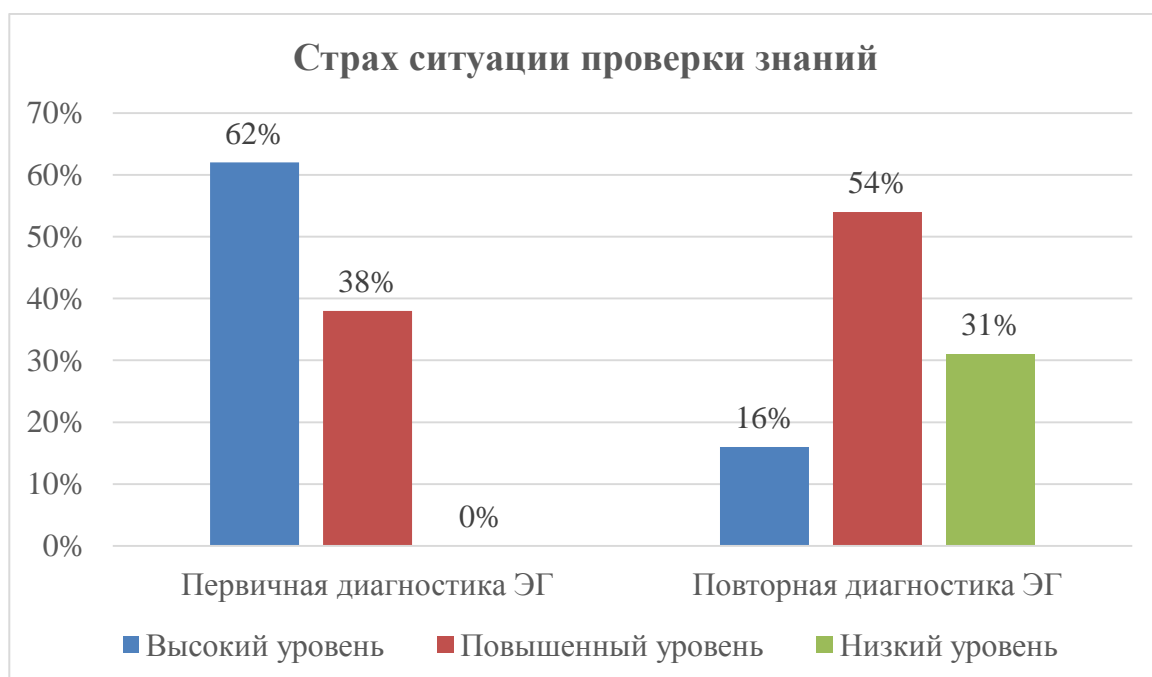


Рис. 8 - Результаты исследования страха ситуации проверки знаний (до и после реализации программы)

По результатам шкалы «Страх ситуации проверки знаний», мы отмечаем, что изменения произошли в показателях с высоким уровнем тревожности, который снизился с 62% до 16%.



Рис. 9 - Результаты исследования страха не соответствовать ожиданиям окружающих (до и после реализации программы)

Данные по шкале «Страх не соответствовать ожиданиям окружающих» также показывают позитивные изменения. Если до проведения коррекционной программы процент обучающихся с высоким уровнем тревожности по данной шкале составлял 31%, то при повторной диагностике процент таких детей снизился до 8%.



Рис. 10 - Результаты исследования низкой физиологической сопротивляемости стрессу (до и после реализации программы)

Шкала «Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу» демонстрирует следующие результаты: рост количества обучающихся с низким уровнем тревожности с 39% до 62%.

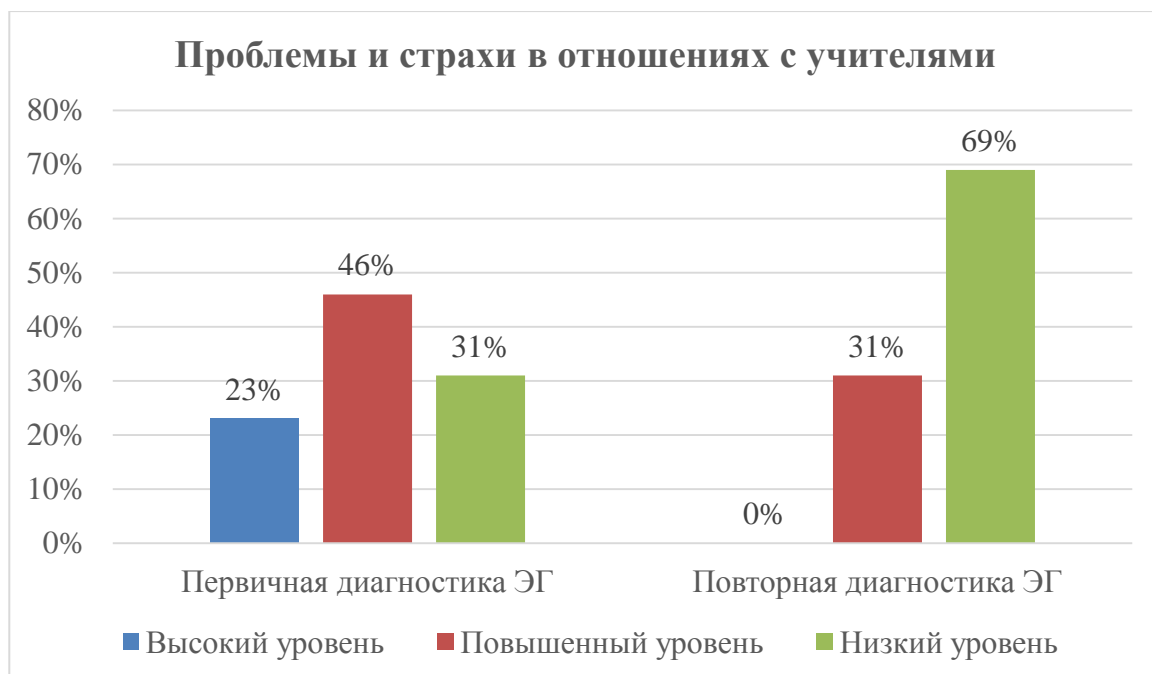


Рис. 11 - Результаты исследования проблем и страхов в отношениях с учителями (до и после реализации программы)

По шкале «Проблемы и страхи в отношениях с учителями» показатели высокого уровня снизились с 23% до 0%, в то же время показатели низкого уровня по данной шкале возросли с 31% до 69%, что свидетельствует о снижении уровня тревожности по данной шкале после проведения формирующей программы.

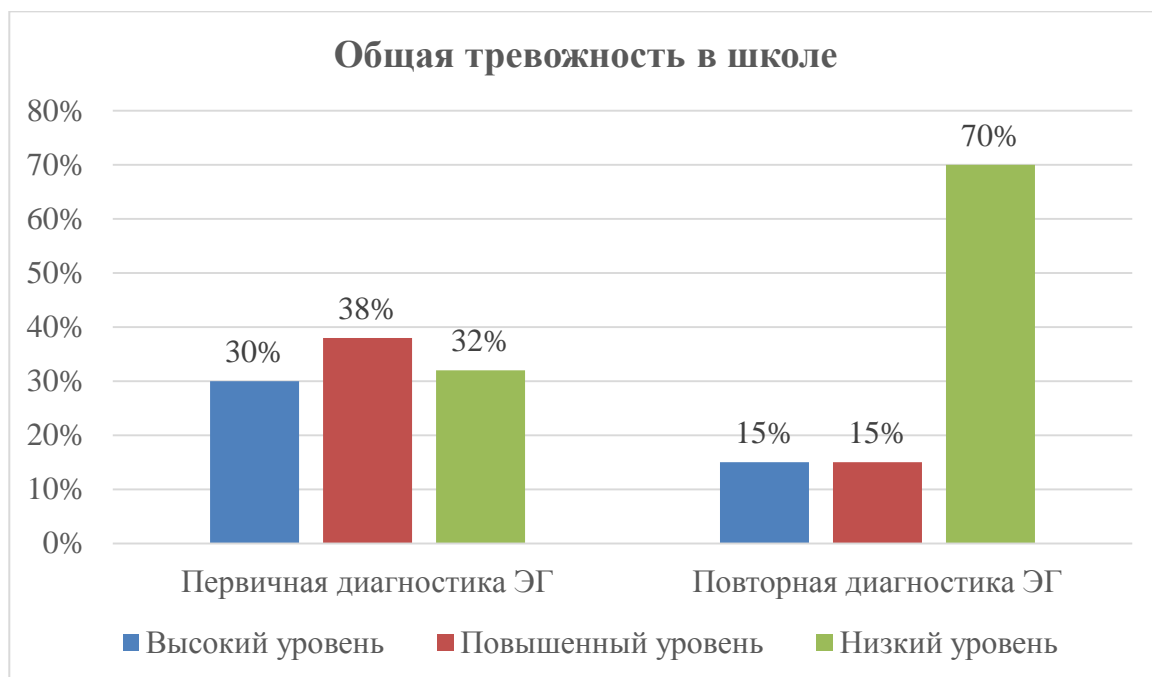


Рис. 12 - Результаты исследования общей тревожности в школе (до и после реализации программы)

Согласно результатам шкалы «Общая школьная тревожность» показатели низкого уровня общей школьной тревожности повысились с 32% до 70%, то есть 38% обучающихся улучшили свои результаты после проведения коррекционной работы.

Таким образом, сравнивая результаты первичной и повторной диагностики в экспериментальной группе, мы наблюдаем положительную динамику по каждой из шкал опросника А. Филлипса, что позволяет нам сделать вывод о сформированности способности к снижению психоэмоционального напряжения.

Данные первичной и повторной диагностики в экспериментальной группе по «Шкале явной тревожности СМАС» представлены на диаграмме.

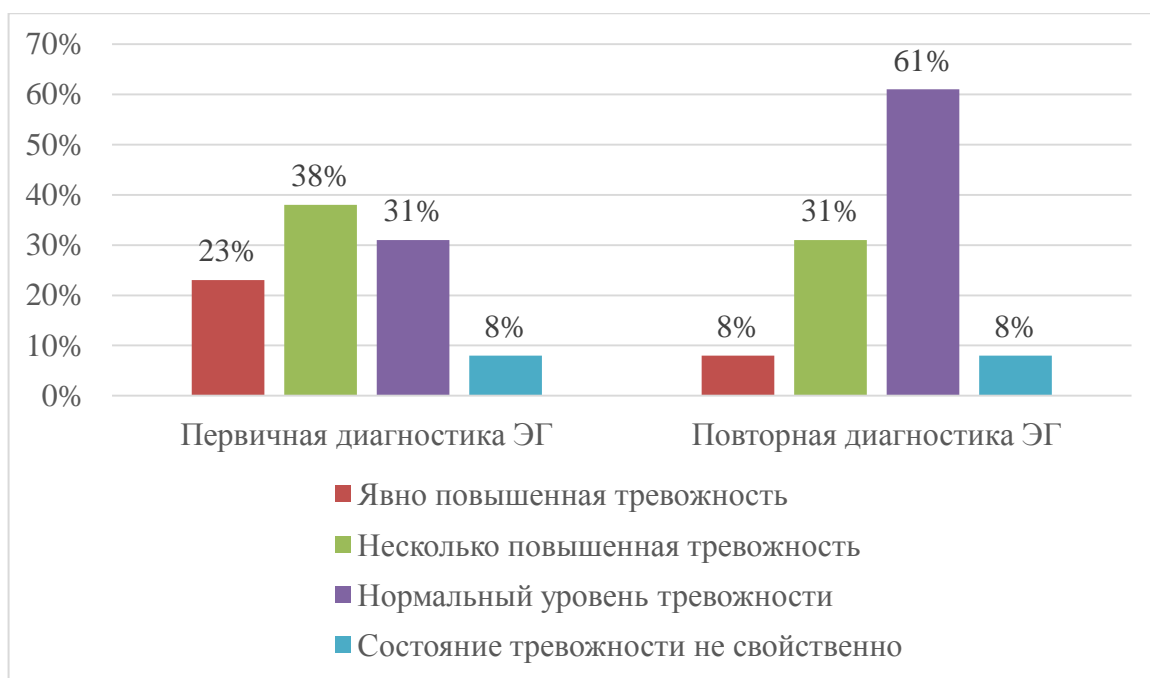


Рис. 13 - Результаты исследования уровня тревожности (до и после реализации программы)

По результатам повторной диагностики по «Шкале явной тревожности CMAS» мы наблюдаем, что явно повышенный уровень тревожности снизился с 23% до 8%, а нормальный уровень тревожности увеличился с 31% до 61%. Это говорит о том, что обучающиеся стали более уверены в себе и эмоционально устойчивы.

Результаты первичной и повторной диагностики в экспериментальной группе по методике «Исследование волевой саморегуляции» А.В. Зверькова и Е.В. Эйсмана представлены на рис. 14, 15, 16.



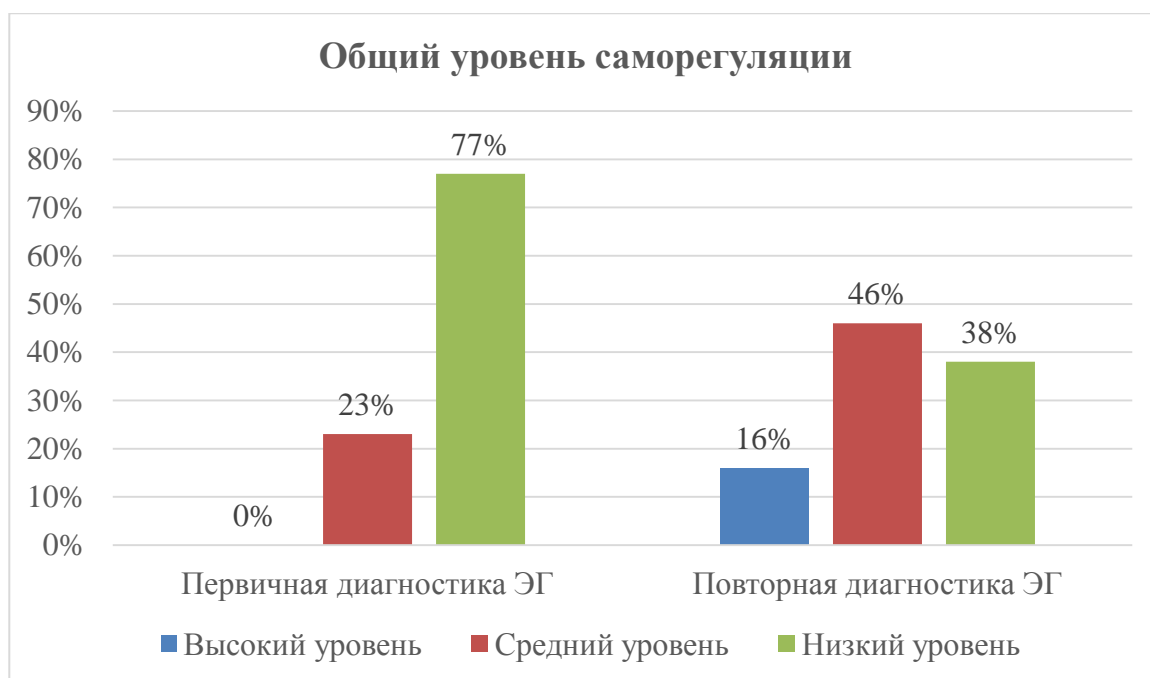


Рис. 14 - Результаты исследования общего уровня саморегуляции (до и после реализации программы)

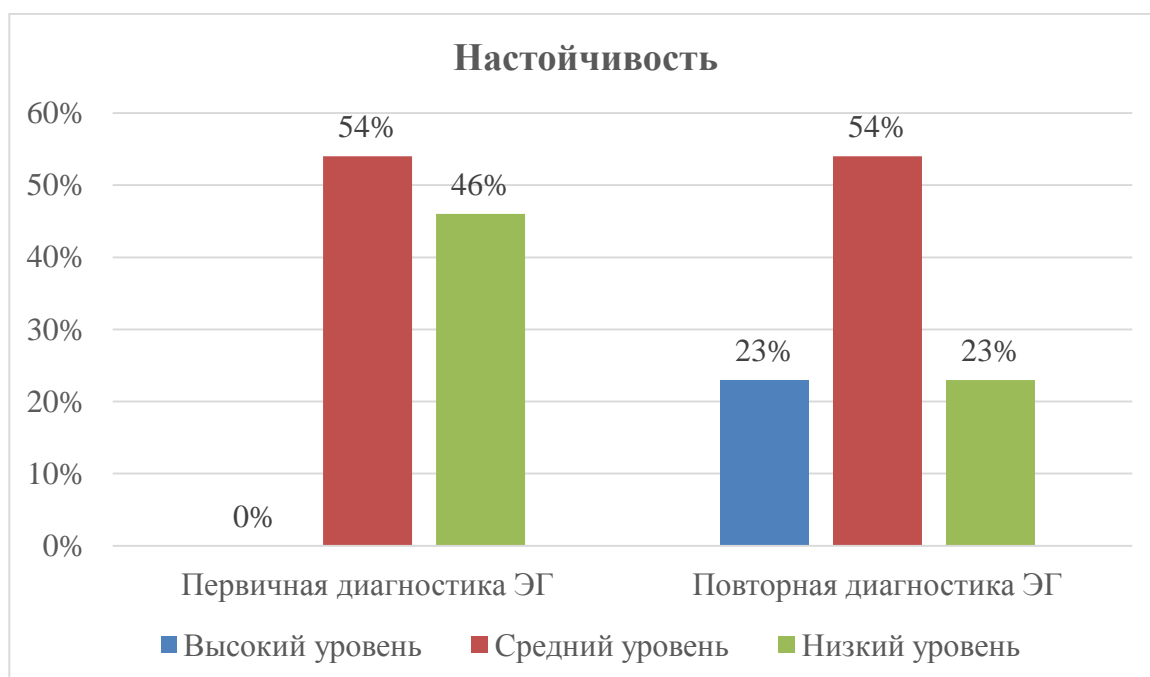


Рис. 15 - Результаты исследования настойчивости (до и после реализации программы)

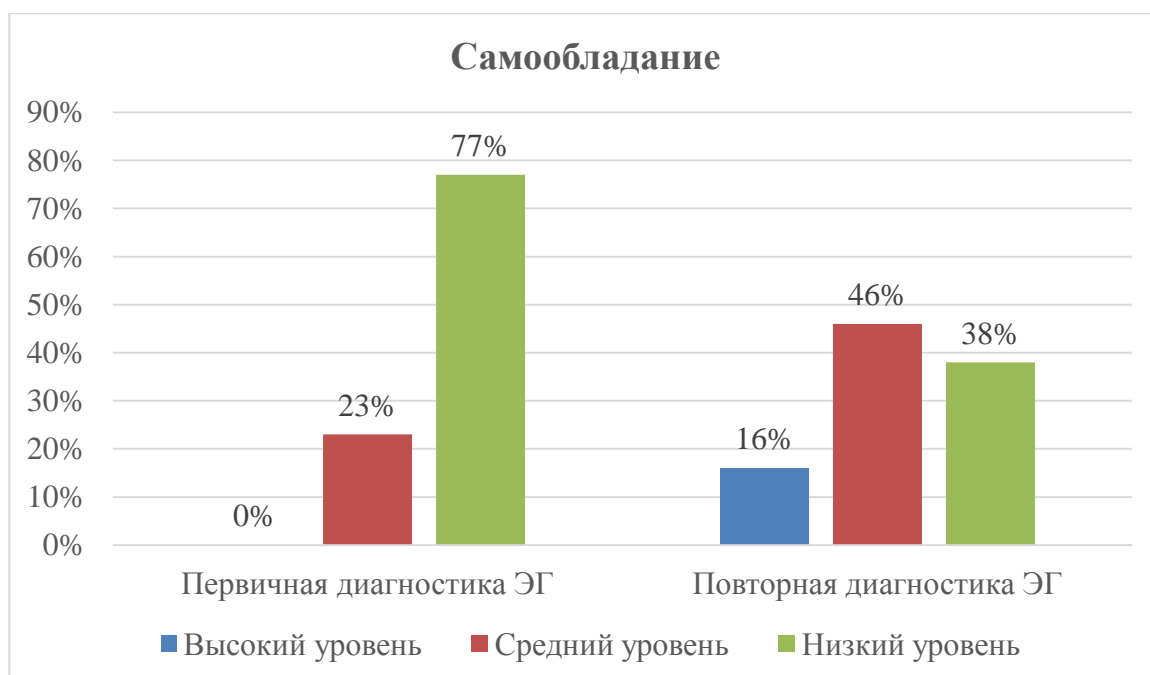


Рис. 16 - Результаты исследования самообладания (до и после реализации программы)

По шкале «Общий уровень саморегуляции» показатели высокого уровня увеличились с 0% до 16%, в то время как показатели низкого уровня уменьшились с 77% до 38%, что означает рост количества уверенных в себе детей, умеющих контролировать свои действия.

По шкале «Настойчивость» среди участников формирующей работы возросло стремление к завершению начатого дела, увеличилась устойчивость намерений (с 0% до 23%).

По результатам шкалы «Самообладание» у экспериментальной группы увеличились показатели высокого уровня с 0% до 16%, а также уменьшились показатели низкого уровня с 77% до 38%.

Таким образом, при сравнении результатов первичной и повторной диагностики в экспериментальной группе, мы наблюдаем улучшения по каждой из шкал опросника «Исследование волевой саморегуляции» А.В. Зверькова и Е.В. Эйдмана, что позволяет нам говорить о сформированности способности сознательно управлять своими действиями, состояниями и побуждениями.

Для определения эффективности коррекционной программы развития эмоционально-волевой сферы у младших школьников нами был использован метод математической статистики критерий Т-Вилкоксона, с целью определения достоверности сдвига измеряемых параметров в экспериментальной группе. Полученные значения достоверны на уровне статистической значимости равном  $p \leq 0,01$ .

Статистические показатели сдвига значений в экспериментальной группе на этапе контрольного эксперимента (критерий Т-Вилкоксона)

Табл.1

Шкала	Средний балл		Тэмп	Уровень статистической значимости
	Первичная диагностика	Повторная диагностика		
Тест школьной тревожности А. Филлипса				
Переживание социального стресса	6,4	5,1	3	$p \leq 0,01$
Фрустрация в потребности достижения успеха	7,4	6,3	1	$p \leq 0,01$
Страх самовыражения	4,3	3,0	0	$p \leq 0,01$
Страх ситуации проверки знаний	4,6	3,3	1	$p \leq 0,01$
Страх не соответствовать ожиданиям окружающих	3,3	2,4	10	$p \leq 0,01$
Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу	3,0	2,3	10	$p \leq 0,01$
Проблемы и страхи в отношениях с учителями	4,9	3,6	3	$p \leq 0,01$
Общая тревожность в школе	13,3	11,2	3	$p \leq 0,01$
Шкала явной тревожности CMAS (адаптация А.М. Прихожан)				
Уровень тревожности	6,8	5,7	3	$p \leq 0,01$

«Исследование волевой саморегуляции» А.В. Зверькова и Е.В. Эйдмана				
Общий уровень саморегуляции	10,5	11,8	10	$p \leq 0,01$
Настойчивость	6,8	8,1	3	$p \leq 0,01$
Самообладание	5,0	6,0	6	$p \leq 0,01$

Результаты исследования теста школьной тревожности А. Филлипса показывают выраженное снижение средних значений показателей общей тревожности на 2,1 балла, что подтверждается при помощи статистического критерия Вилкоксона ( $p \leq 0,01$ ).

Кроме того, в экспериментальной группе значительно удалось снизить показатели по следующим шкалам: «переживание социального стресса, прежде всего со сверстниками» (на 1,3 балла), «страх самовыражения» (на 1,3 балла), «страх ситуации проверки знаний» (на 1,3 балла) и «проблемы и страхи в отношениях с учителями» (на 1,3 балла). В то же время мы видим незначительные изменения по шкале «низкая физиологическая сопротивляемость стрессу», показатель снизился на 0,7 балла. Это объясняется тем, что показатели по данной шкале изначально были низкими.

По результатам методики «Шкала явной тревожности СМАС (адаптация А.М. Прихожан)» видно, что произошло снижение уровня тревожности на 1,1 балла. Если анализировать различия до и после коррекции в экспериментальной группе по данной методике, то при помощи критерия Вилкоксона выявлено, что достоверно снизились показатели тревожности ( $p \leq 0,01$ ).

Результаты методики «Исследование волевой саморегуляции» А.В. Зверькова и Е.В. Эйдмана показывают, что показатели по шкалам «общий уровень саморегуляции» и «настойчивость» повысились на 1,3 балла, а по шкале «самообладание» - на 1 балл, что подтверждается при помощи статистического критерия Вилкоксона ( $p \leq 0,01$ ).

Анализируя показатели, представленные в таблице 1, можно сделать вывод о том, что полученный в результате эмпирического исследования

сдвиг показателей статистически значим на уровне  $p \leq 0,01$ . Нами были получены высоко значимые результаты по показателям тревожности и саморегуляции. Это значит, что уровень явной и школьной тревожности у обучающихся существенно снизился, в то время как уровень саморегуляции значительно повысился.

Таким образом, подводя итог, мы с уверенностью можем сказать, что наша коррекционная программа развития эмоционально-волевой сферы является эффективной, так как статистические показатели сдвига значений в экспериментальной группе достоверно являются значимыми по всем шкалам.

### **Выводы по второй главе**

На основании теоретического анализа психолого-педагогической литературы в эмпирической части нами было проведено исследование, которое включало в себя три этапа.

На констатирующем этапе эмпирического исследования нами был использован ряд диагностических методик для выявления обучающихся с высокой явной и школьной тревожностью и низким уровнем волевой саморегуляции, а именно: методика школьной тревожности А. Филлипса, шкала явной тревожности CMAS (адаптация А.М. Прихожан), опросник «Исследование волевой саморегуляции» А.В. Зверькова и Е.В. Эйдмана.

На формирующем этапе опытно-экспериментальной деятельности с учетом полученных результатов первичной диагностики была обусловлена необходимость разработки и апробации коррекционной программы развития эмоционально-волевой сферы у младших школьников, направленная на снижение уровня школьной тревожности обучающихся, формирование адекватной установки в отношении неудач, повышение уровня самоконтроля в отношении проявления своего эмоционального состояния, формирование адекватной самооценки. В процессе ее реализации использовались различные

приемы и методы, эффективность которых была спрогнозирована на основе теоретического анализа литературы.

На контрольном этапе была проведена повторная диагностика с использованием того же диагностического инструментария для оценки эффективности разработанной программы. Полученные результаты констатируют рост показателей способностей детей младшего школьного возраста уметь эффективно регулировать своё поведение на всех этапах деятельности, владеть навыками самоконтроля в общении со сверстниками и взрослыми, снижать уровень тревожности, связанный с различными аспектами школьной жизни, уметь адекватно относиться к ошибкам и неудачам.

Таким образом, результаты проведенного эмпирического исследования свидетельствуют об эффективности разработанной коррекционной программы развития эмоционально-волевой сферы у младших школьников, т. е. подтверждении эмпирической гипотезы. Цель исследования достигнута.

## **Заключение**

В рамках исследовательской работы нами была исследована проблема коррекции эмоционально-волевой сферы у младших школьников.

Исследование данной проблемы проводилось в работах таких ученых, как Е.О. Смирнова, О.В. Дашкевич, О.А. Черникова, Е.П. Ильин, В.К. Калинин, М.В. Чумаков.

Эмоционально-волевую сферу мы определяем как психоэмоциональное состояние личности, являющееся регулятором деятельности человека.

В ходе анализа исследований мы выяснили, что между эмоциональной саморегуляцией и тревожностью существует прямая зависимость, так как чем выше уровень проявляемой тревожности у человека, тем сложнее ему регулировать свои эмоции, и свое поведение.

При анализе ключевых особенностей эмоционально-волевой сферы младших школьников мы выделили следующие характеристики: бурное реагирование на отдельные и задевающие явления, большая сдержанность в выражении своих эмоций, развитие выразительности эмоций, рост понимания чувств других людей и способности сопереживания с эмоциональными состояниями сверстников и взрослых, впечатлительность, эмоциональная отзывчивость на все яркое, крупное, красочное, интенсивно формирующиеся моральные чувства: чувство товарищества, ответственности за класс, сочувствие к горю окружающих, негодование при несправедливости и т.д.

В ходе теоретического анализа мы пришли к выводу о том, что целенаправленная коррекция эмоционально-волевой сферы возможна в процессе реализации коррекционной психолого-педагогической программы.

Для подтверждения гипотезы нами было проведено эмпирическое исследование, включившее в себя констатирующий, формирующий и контрольный этапы.

На констатирующем этапе эмпирического исследования нами был

использован ряд диагностических методик для выявления обучающихся с высокой явной и школьной тревожностью и низким уровнем волевой саморегуляции.

На формирующем этапе опытно-экспериментальной деятельности с учетом полученных результатов первичной диагностики была обусловлена необходимость разработки и апробации коррекционной программы развития эмоционально-волевой сферы у младших школьников.

На контрольном этапе была проведена повторная диагностика с использованием того же диагностического инструментария для оценки эффективности разработанной программы.

Из полученных данных можно сделать вывод о том, что разработанная и апробированная нами программа коррекции эмоционально-волевой сферы у младших школьников является эффективной и результативной, так как после ее проведения результаты в экспериментальной группе изменились, приобретая положительную тенденцию.

Проведенное исследование дает возможность обозначить перспективы дальнейшей работы по разрешению проблемы коррекции эмоционально-волевой сферы.



## Список литературы

1. Акопян, Л. С. Психология эмоциональных состояний и их регуляция у детей младшего школьного возраста: на материале детских страхов) : автореф. дисс. ... д-ра психолог. наук : 19.00.07 / Л.С. Акопян ; Повол. гос. социал-гуман. акад. - Самара, 2011. - 53 с.
2. Битянова, М. Р. Практикум по психологическим играм с детьми и подростками / М. Р. Битянова ; - Санкт-Петербург : Питер, 2013. - 304 с.
3. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович ; - Санкт-Петербург : Питер, 2008. - 464 с.
4. Боровкова, А. С. Особенности эмоционально-волевой сферы учащихся начальной школы / А. С. Боровкова // Международный журнал экспериментального образования. - 2016. - С. 128-131.
5. Вилюнас, В. К. Психология эмоций / В. К. Вилюнас, Ю. Б. Гиппенрейтер ; Моск. ун-т. - Москва : Моск. ун-т, 1984. - 288 с.
6. Вилюнас, В. К. Психологические механизмы биологической мотивации / В. К. Вилюнас ; Моск. ун-т. - Москва : Моск. ун-т, 1986. - 288 с.
7. Водяха, Ю. Е. Психологическая диагностика сфер личности: лабораторный практикум / Ю. Е. Водяха ; Урал. гос. пед. ун-т, Ин-т психологии, Каф. общ. психологии и конфликтологии. - Екатеринбург, 2018. – 220 с.
8. Выготский, Л. С. Собрание сочинений в 6 т.: Т.2: Проблемы общей психологии / Л. С. Выготский ; - Москва : Педагогика, 1982. - 504 с.
9. Выготский, Л. С. Собрание сочинений в 6 т.: Т.3: Проблемы развития психики / Л. С. Выготский ; - Москва : Педагогика, 1983. - 369 с.
10. Выготский, Л. С. Собрание сочинений в 6 т: Т.4: Детская психология / Л. С. Выготский ; - Москва : Педагогика, 1984. - 433 с.
11. Дарвин, Ч. О выражении эмоций у человека и животных / Ч. Дарвин ; - Санкт-Петербург: Питер, 2001. - 384 с.

12. Дашкевич, О. В. Эмоциональная регуляция деятельности в экстремальных условиях : автореф. дисс. ... д-ра психолог. наук : 19.00.01 / О. В. Дашкевич ; - Москва, 1985. - 48 с.
13. Досаева, Р. Н. Современные подходы к проблеме коррекции эмоциональных состояний школьников / Р. Н. Досаева // Психология: традиции и инновации: материалы Международной научной конференции. - 2012. - С. 108-114.
14. Иванников, В. А. Психологические механизмы волевой регуляции: учеб. пособие / В. А. Иванников ; - Санкт-Петербург : Питер, 2006. - 208 с.
15. Изард, К. Психология эмоций / К. Изард ; - Санкт-Петербург : Питер, 2011. - 464 с.
16. Изотова, Е. И. Эмоциональная сфера ребенка: теория и практика / Е. И. Изотова, Е. В. Никифорова ; - Москва : Академия, 2004. - 288 с.
17. Ильин, Е. П. Эмоции и чувства / Е. П. Ильин ; - Санкт-Петербург : Питер, 2001. - 749 с.
18. Ильин, Е. П. О соотношении понятий, характеризующих волевою активность человека / Е. П. Ильин // Эмоционально-волевая регуляция поведения и деятельности: Тезисы Всесоюзной конференции молодых ученых. Симферополь. - 1983. - С. 71-85.
19. Каика, В. А. Теоретические основы развития эмоций у детей младшего школьного возраста средствами сказкотерапии. Подходы исследователей к изучению эмоций в отечественной и зарубежной психологии / В. А. Каика // Молодой ученый. - 2016. - №6. - С. 691-695.
20. Калинин, В. К. Воля, эмоции, интеллект / В. К. Калинин // Эмоционально-волевая регуляция поведения и деятельности: Тезисы Всесоюзной конференции молодых ученых. Симферополь, - 1983.
21. Калинин, В. К. Волевая регуляция как проблема формы деятельности / В. К. Калинин // Эмоционально-волевая регуляция поведения и

деятельности: Тезисы Всесоюзной конференции молодых ученых. Симферополь, - 1983. - С. 101-107.

22. Карелина, И. О. Развитие эмоциональной сферы в период детства: учебное пособие / И. О. Карелина ; Яросл. гос. пед. ун-т им. К. Д. Ушинского. – Ярославль, 2008. - 59 с.

23. Кириллова, Д. С. Особенности эмоционально-волевой сферы младших школьников / Д. С. Кириллова //

24. Костерина, Н. В. Психология индивидуальности (эмоции): Текст лекций / Н. В. Костерина ; Яросл. гос. ун-т. - Ярославль, 1999. - 23 с.

25. Леонтьев, А. Н. Потребности, мотивы и эмоции: Конспект лекций. / А. Н. Леонтьев ; - Москва : Моск. ун-т, 1971. - 38 с.

26. Лобина, С. А. Коррекция нарушений в развитии эмоционально-личностной сферы младшего школьника: Методические рекомендации для специалистов образовательных учреждений / С. А. Лобина ; - Новокуйбышевск, 2008. - 105 с.

27. Мамедова, Л. В., Павлова, В. А. Диагностика развития эмоционально-волевой сферы у детей младшего школьного возраста / Л. В. Мамедова, В. А. Павлова // World science: Problems and Innovations. - 2018. - С. 246-248.

28. Маслов, С. И., Маслова, Т. А. Эмоциональное развитие младших школьников / С. И. Маслов, Т. А. Маслова // Проблемы современного педагогического образования. - 2016. - № 51. - С. 250-260.

29. Мекшинева, А. В., Игина К. А., Чуприкова, А. С. Возрастные особенности эмоционально-волевой сферы младших школьников / А. В. Мекшинева, К. А. Игина, А. С. Чуприкова // Будущее науки. - 2019. - С. 207-209.

30. Морозова, А. В. Особенности эмоционально-волевой сферы личности младших школьников / А. В. Морозова // Студенческая наука и XXI век. - 2018. - С. 312-314.

31. Огородников, А. М. Эмоционально-волевая сфера личности в регуляции деятельности / А. М. Огородников // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сборник статей по материалам XI Международной научно-практической конференции. Часть II. - Новосибирск: СибАК. - 2011.
32. Пивоварова, Н. Л. Развитие эмоционально-волевой сферы младшего школьника / Н. Л. Пивоварова // Педагогическое мастерство и современные педагогические технологии: сборник материалов IV Международной научно-практической конференции. - 2018. - С. 69-71.
33. Полякова, Е. А., Мамедова, Л. В. Особенности развития эмоционально-волевой сферы младших школьников / Е. А. Полякова, Л. В. Мамедова // Международный журнал экспериментального образования. - 2016. - С. 128-131.
34. Пушкарева, Г. В. Исследования эмоционально-волевой сферы детей в психолого-педагогической литературе / Г. В. Пушкарева // APRIORI. Серия: Гуманитарные науки. - 2015. - №1. - С. 1-7.
35. Рейковский, Я. Экспериментальная психология эмоций / Я. Рейковский ; - Москва : Прогресс, 1979. - 392 с.
36. Рубинштейн, С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн ; - Москва : Педагогика, 1973. - 423 с.
37. Рудик, П. А. Воля и ее воспитание / П. А. Рудик // Уч. зап. ГЦОЛИФК. М., 1945. Вып.1. С. 32-46.
38. Рыбакова, М. П. Эмоционально-волевая сфера младших школьников как фактор риска безопасности образовательной среды / М. П. Рыбакова // Интеграция науки и образования в XXI веке: психология, педагогика, дефектология: материалы Всероссийской с международным участием научно-практической конференции. - 2016. - С. 218-223.
39. Семенов, С. С. Особенности поведения младших школьников с нарушением эмоционально-волевой сферы / С. С. Семенов // Обучение и воспитание: методика и практика. - 2016. - С. 68-72.

40. Симонов, П. В. Что такое эмоция? / П. В. Симонов ; - Москва : Наука, 1966. - 93 с.
41. Слободяник, Н. П. Формирование эмоционально-волевой регуляции у учащихся начальной школы: 60 конспектов занятий: Практическое пособие / Н. П. Слободяник ; - Москва : Айрис-Пресс, 2004. – 176 с.
42. Смирнова, Е. О. Развитие воли и произвольности в раннем онтогенезе / Е. О. Смирнова // Вопросы психологии. - 1990. - №3. - С. 49-58.
43. Смирнова, Е. О. Развитие воли и произвольности в раннем и дошкольном возрастах / Е. О. Смирнова ; - Москва : Ин-т практ. психологии, 1998. - 251 с.
44. Талипова, О. А., Куликова, И. Ю. Психолого-педагогическое сопровождение младших школьников с нарушениями эмоционально-волевой сферы / О. А. Талипова, И. Ю. Куликова // Инновационные методы профилактики и коррекции нарушений развития у детей и подростков: Межпрофессиональное взаимодействие: сборник материалов I Международной междисциплинарной научной конференции. - 2019. - С. 380-383.
45. Чакова, И. Н. Работа педагогов по формированию эмоциональной культуры в условиях образовательной преемственности / И. Н. Чакова // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова: Педагогика. Психология. - 2013. - №2. - С. 82.
46. Черникова, О. А. Активная саморегуляция эмоциональных состояний спортсмена / О. А. Черникова, О. В. Дашкевич ; - Москва : Физкультура и спорт, 1971. - 47 с.
47. Чумаков, М. В. Развитие эмоционально-волевой сферы личности: учебное пособие / М. В. Чумаков ; - Курганский гос. ун-т. - Курган, 2012. - 126 с.
48. Чумаков, М. В. Эмоциональные аспекты волевого усилия / М. В. Чумаков // Вестник ЮУрГУ. Серия: Психология. - 2009. - №5. - С. 77-86.

49. Чумаков, М. В. Эмоционально-волевая сфера личности субъекта / М. В. Чумаков // Проблемы социальной психологии личности: Сборник тезисов по проблемам психологии личности. - 2008. - С. 20-25.

50. Чумаков, М. В. Эмоционально-волевая регуляция деятельности в социальном взаимодействии: автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / М. В. Чумаков ; Яросл. гос. ун-т - Ярославль, 2007. - 43 с.

## Приложения

### Приложение 1

#### Результаты диагностики эмоционально-волевой сферы младших школьников

##### Результаты первичной диагностики (экспериментальная группа)

3 класс	Тест школьной тревожности А. Филлипса								Шкала явной тревожности и CMAS (адаптация А.М. Прихожан)	«Исследование волевой саморегуляции» А.В. Зверькова и Е.В. Эйдмана		
№	Переживание социального стресса	Фрустрация в потребности и достижения успеха	Страх самовыражения	Страх ситуации проверки знаний	Страх не соответствовать ожиданиям окружающих	Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу	Проблемы и страхи в отношениях с учителями	Общая тревожность в школе	Уровень тревожности	Общий уровень саморегуляции	Настойчивость	Самообладание
1	6	5	3	3	3	2	3	12	7	12	7	5
2	9	10	6	5	5	5	8	20	9	8	6	4
3	7	8	4	6	3	3	6	13	8	9	8	3
4	3	7	4	5	3	4	4	7	5	10	8	7
5	2	4	3	4	2	3	2	6	4	14	9	8
6	6	9	5	5	2	2	5	9	7	11	6	5
7	7	8	3	6	2	2	5	13	8	11	7	5
8	2	3	3	3	1	1	2	14	2	14	10	8
9	9	9	5	5	5	4	7	19	9	7	5	3
10	8	7	4	4	4	3	5	12	6	12	7	5
11	7	7	5	3	3	2	5	10	6	11	5	4
12	10	11	6	6	5	5	7	21	10	8	5	4
13	8	9	6	6	5	4	5	17	8	10	6	5

## Результаты повторной диагностики (экспериментальная группа)

3 класс	Тест школьной тревожности А. Филлипса								Шкала явной тревожност и СМАС (адаптация А.М. Прихожан)	«Исследование волевой саморегуляции» А.В. Зверькова и Е.В. Эйсмана		
№	Пережив ание социальн ого стресса	Фрустрац ия в потребнос ти достижен ия успеха	Страх самовы ражени я	Страх ситуации проверки знаний	Страх не соответство вать ожиданиям окружающи х	Низкая физиологичес кая сопротивляем ость стрессу	Проблемы и страхи в отношениях с учителями	Общая тревожност ь в школе	Уровень тревожност и	Общий уровень саморегуля ции	Настойчи вость	Самооб ладание
1	5	4	2	2	2	2	3	11	6	12	8	6
2	7	9	4	4	4	4	5	17	7	8	7	6
3	5	6	2	5	2	2	5	10	7	11	9	4
4	2	6	3	4	1	1	2	7	4	12	11	7
5	2	4	2	2	2	2	2	6	4	15	11	9
6	5	8	4	4	1	2	3	6	6	13	6	6
7	5	7	2	4	2	2	4	11	6	13	8	5
8	2	2	1	3	1	0	0	11	2	16	12	9
9	8	8	4	3	5	4	6	16	8	8	6	4
10	6	5	2	2	3	3	4	9	5	12	9	7
11	5	6	3	1	2	2	3	8	5	11	7	5
12	8	10	5	5	3	4	6	19	9	10	5	4
13	7	7	5	4	4	3	4	15	6	12	7	6



**Коррекционная программа развития эмоционально-волевой сферы  
младших школьников**

**1. Целевой раздел**

**1.1. Цели и задачи реализации Программы**

**Пояснительная записка.** Для гармоничного психического развития ребенка важную роль играет полноценное общение с его окружением. Во многом эмоциональное благополучие ребенка складывается исходя из того, как развиваются эти отношения, это так же влияет на формирование самооценки ребенка, его отношения к окружающему миру, закрепление стиля поведения. Данная коррекционно-развивающая программа направлена на формирование оптимальных условий для развития эмоционально-волевой, познавательной сферы, преодоления трудностей в учебной деятельности, развитие положительных личностных качеств ребенка. Данная программа представляет систему коррекционно-развивающих занятий для учащихся начальных классов.

**Цель программы:** коррекция эмоционально-волевой сферы младших школьников.

**Задачи программы:**

1. Снижение уровня школьной тревожности.
2. Формирование адекватной установки в отношении неудач.
3. Повышение уровня самоконтроля в отношении проявления своего эмоционального состояния.
4. Формирование адекватной самооценки.

**Нормативно-правовая база:**

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012.
2. Постановление Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 29 декабря 2010 г. N 189 г. Москва «Об

утверждении СанПиН 2.4.2.2821-10 «Санитарно-эпидемиологические требования к условиям и организации обучения в общеобразовательных учреждениях»».

3. ФГОС начального общего образования (от 06.10.2009 №373).

## **1.2. Принципы и подходы к формированию Программы**

На основе Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (далее ФГОС НОО) Программа отвечает следующим принципам начального общего образования:

- принцип системности - существование алгоритма работы и использование возможностей всех основных направлений деятельности психолога;

- принцип ценности и уникальности личности, приоритета личностного развития, заключающийся в самоценности ребенка и в признании индивидуальности, при котором обучение выступает не как самоцель, а как средство развития личности каждого ребенка;

- принцип целостности - при любом психологическом воздействии на личность необходимо работать со всей личностью в целом, во всем разнообразии ее познавательных, мотивационных, эмоциональных и др. проявлений;

- принцип целесообразности и причинной обусловленности - любое психологическое воздействие должно быть осознанным и подчинено поставленной цели, т.е. психолог должен осознавать, почему и для чего он это делает - причину и цель воздействия. Воздействие должно быть направлено на причину явления, а не на его следствие;

- принцип своевременности - любое психологическое воздействие должно быть проведено вовремя и в наиболее благоприятных для его высокой эффективности условиях;

- принцип активности ребенка в образовательном процессе. В антропологической педагогике образование рассматривается как процесс, в который человек включен в активной позиции;

- принцип практической направленности - формирование универсальных учебных действий, способности их применять в практической деятельности и повседневной жизни;

- принцип эмоционально-ценностной ориентации учебно-воспитательного процесса;

- принцип охраны и укрепления психического и физического здоровья ребенка базируется на необходимости формирования у детей привычек к чистоте, аккуратности, соблюдению режима дня, эффективного и бесконфликтного взаимодействия, получения психологической помощи в сложной жизненной ситуации.

### **1.3. Планируемые результаты освоения Программы**

1. Умение эффективно регулировать своё поведение на всех этапах деятельности.

2. Владение навыками самоконтроля в общении со сверстниками и взрослыми.

3. Снижение уровня тревожности, связанными с различными аспектами школьной жизни.

4. Умение адекватно относиться к ошибкам и неудачам.

## **2. Содержательный раздел**

### **2.1. Введение в раздел**

#### **Принципы проведения занятий:**

1. Безопасность. Создание атмосферы доброжелательности, принятия каждого ребенка.

2. Возрастное соответствие. Предлагаемые упражнения учитывают возможности детей данного возраста.

3. Сочетание статичного и динамичного положения детей. Упражнения и игры статичного характера перемежаются подвижными играми.

4. Наглядность. Активное использование предметной среды.

5. Дифференцированный подход. Учет индивидуальных особенностей детей.

6. Рефлексия. Совместное обсуждение понятого, увиденного, почувствованного на занятии и краткое резюме психолога в конце занятия.

7. Конфиденциальность. Адресность информации о ребенке родителям, педагогам, воспитателям; недопустимость разглашения медицинских диагнозов детей.

## **2.2. Основное содержание**

### **Структура комплекса**

Комплекс коррекционно-развивающих занятий с детьми младшего школьного возраста содержит следующие тематические блоки:

- I. Подготовительный.
- II. Коррекционный.
- III. Развивающий.
- IV. Заключительный.

### **Структура занятий:**

1. Вводная часть.
  - ритуал приветствия и разминка
2. Основная часть. Работа по теме занятия.
  - обсуждение и решение проблемных ситуаций;
  - психологические игры и упражнения.
3. Заключительная часть. Упражнения на релаксацию.
  - снятие психоэмоционального напряжения;
  - рефлексия.

### **Методы работы:**

- ролевая игра;
- психогимнастические упражнения;
- сказкотерапия;
- арт-терапевтические методы;
- дискуссия.

## Тематическое планирование

Этап	Занятия/цель	Упражнения
Подготовительный	Занятие №1 Цель: установление правил, создание рабочей атмосферы	1. Вводное слово ведущего 2. Знакомство 3. «Варежки» 4. Установление правил 5. Рефлексия результатов занятия
	Занятие №2 Цель: сплоченность группы, закрепление правил	1. Ритуал приветствия 2. «Перечисли правила» 3. Игра «Рука» 4. Игра «Дотронься до...» 5. Ритуал завершения занятия
	Занятие №3 Цель: закрепление мотивации групповой работы, осознание обучающимися личных трудностей	1. Ритуал приветствия 2. Игра «Броуновское движение» 3. Рисунок «Мои школьные трудности» 4. Ритуал завершения занятия
Коррекционный	Занятие №4 Цель: вербализация содержания школьной тревожности	1. Ритуал приветствия 2. Игра «Изобрази предмет» 3. Упражнение «Сказка» 4. Ритуал завершения занятий
	Занятие №5 Цель: разрядка школьной тревожности	1. Ритуал приветствия 2. Игра «Иностранец в школе» 3. Сочинение сказок 4. Упражнение «Насос и мяч» 5. Ритуал завершения занятия
	Занятие №6 Цель: проработка школьных страхов путем разыгрывания тревожных ситуаций	1. Ритуал приветствия 2. Игра «Школа Кенгуру» 3. Разыгрывание ситуаций 4. Упражнение «Поймай комара» 5. Ритуал завершения занятия
	Занятие №7 Цель: тренировка	1. Ритуал приветствия 2. Игра «Что лежит в

	гибкости поведения	портфеле?» 3. Игра «Школа для животных» 4. Упражнение «Волны» 5. Ритуал завершения занятия
	Занятие №8 Цель: закрепление позитивного отношения к школе	1. Ритуал приветствия 2. Упражнение «Урок и перемена» 3. Игра «Школа для людей» 4. Упражнение «Полянка» 5. Ритуал завершения занятия
	Занятие №9 Цель: повышение самооценки участников группы	1. Ритуал приветствия 2. Игра «Встаньте те, кто...» 3. Упражнение «Ладонка» 4. «Маяк» 5. Ритуал завершения занятия
Развивающий	Занятие №10 Цель: сформировать позитивную установку на возможность регуляции эмоциональных состояний	1. Ритуал приветствия 2. «Гномы настроения» 3. Сказка «Памси грустит» (начало) 4. Учим правило (работа с таблицей) 5. Сказка «Памси грустит» (окончание) 6. Ритуал завершения занятия
	Занятие №11 Цель: сформировать умения регулировать свое настроение путем трансформации психологических установок	1. Ритуал приветствия 2. Сказка «Вот если бы все было не так...» (начало) 3. Опыт «Сломалась игрушка» 4. Сказка «Вот если бы все было не так...» (окончание) 5. Учим правило 6. Ритуал завершения занятия
	Занятие №12 Цель: отработать умения	1. Ритуал приветствия 2. Упражнение «Мысли и

	регулировать свое настроение путем трансформации психологических установок	настроение» 3. Игра «Коробочка эмоций» 4. Упражнение «Даже если» - «В любом случае» 5. Ритуал завершения занятия
	Занятие №13 Цель: сформировать умения находить альтернативные решения эмоциогенных ситуаций	1. Ритуал приветствия 2. Сказка «Я не могу этого вынести!» (начало) 3. Обсуждение проблемной ситуации 4. Сказка «Я не могу этого вынести!» (окончание) 5. Ритуал завершения занятия
	Занятие №14 Цель: отработать умения находить альтернативные решения эмоциогенных ситуаций	1. Ритуал приветствия 2. Разбор проблемной ситуации 3. Упражнение «Я справился!» 4. Упражнение «Комплимент» 5. Ритуал завершения занятия
	Занятие №15 Цель: сформировать умения переживать эмоциональные состояния без их подавления	1. Ритуал приветствия 2. Сказка «Мне плохо!» (начало) 3. Обсуждение проблемной ситуации 4. Сказка «Мне плохо!» (окончание) 5. Упражнение «Мусорное ведро» 6. Ритуал завершения занятия
	Занятие №16 Цель: отработать умения переживать эмоциональные состояния без их подавления	1. Ритуал приветствия 2. Дидактическая игра «Покажи настроение» 3. Упражнение «Я сильный - Я слабый» 4. Упражнение «Я смогу» 5. Ритуал завершения занятия

	Занятие №17 Цель: формировать ответственность за свое поведение и умения представить последствия поступка	1. Ритуал приветствия 2. Игра «Колечко» 3. Сказка «Памси выбирает» 4. Обсуждение сказки 5. Ритуал завершения занятия
Заключительный	Занятие №18 Цель: подведение итогов	1. Ритуал приветствия 2. Упражнение «Помоги Сереже» 3. Любая игра по желанию детей 4. Ритуал завершения занятий

### 3. Организационный раздел

Продолжительность занятий: 18 занятий, длительность занятия - 40 минут, частота встреч: 1-2 раза в неделю. Форма проведения - групповая.

#### 3.1. Мониторинг результатов освоения Программы

Диагностическое обследование развития коррекции эмоционально-волевой сферы проводится два раза в учебном году: в сентябре и в мае.

Методики: опросник школьной тревожности А. Филлипса, шкала явной тревожности СМАС (адаптация А.М. Прихожан), опросник «Исследование волевой саморегуляции» А.В. Зверькова и Е.В. Эйдмана.

#### 3.2. Реализация Программы

Программа реализуется через групповые занятия.

#### Конспекты занятий:

##### Занятие №1

**Цель:** установление правил, создание рабочей атмосферы.

*Необходимые материалы:* звездочки-основы для визиток, парные «варежки», вырезанные из бумаги, цветные карандаши, фломастеры, скотч,



игрушка - «талисман группы», ватман, маркер, текст сказки «Шапка-невидимка».

### **Ход занятия**

#### **1. Вводное слово ведущего**

Цель: информирование участников группы о целях и форме занятий.

#### **2. Знакомство**

Цель: изменение стереотипов, связанных с восприятием работы группы как урока, демонстрация стиля взаимоотношений с ведущим группы и ее членами.

В общем кругу каждый называет свое имя. Работа разворачивается по принципу «снежного кома»: первый называет свое имя, следующий — предыдущего участника и только потом свое («Тебя зовут Аня, а я - Олег») и т.д. Если имя соседа забылось, нужно его вежливо попросить повторить. В завершение задания выясняется, кто «самый внимательный»: желающие могут попытаться назвать по именам всех присутствующих. Затем каждый оформляет себе «визитку» на заранее подготовленных ведущим «звездочках». Если ребенок затрудняется написать свое имя, ему помогает ведущий. На визитке нужно отразить что-то, что ее автор любит. По окончании работ визитки представляются группе (с небольшим комментарием), после чего приклеиваются скотчем (одежду это не портит). Если ребенок испытывает трудности с определением того, что он любит, ведущий может предложить ему несколько вариантов на выбор.

#### **3. Упражнение «Варежки»**

Цель: развитие сплоченности группы через совместную деятельность.

В случайном порядке раздаются парные заготовки «варежек» (на тот случай, если участников окажется нечетное количество, необходимо приготовить одну «тройку» варежек). Задача — найти свою пару (тройку), договориться и вместе раскрасить варежки. В конце каждая пара представляет свое творение. В случае конфликтов внутри пар возможна тактичная помощь ведущего.

#### **4. Установление правил**

Цель: регламентирование работы на основе добровольно принятых обязательств.

Обсуждаются трудности, возникшие в предыдущих заданиях. На их основе вырабатываются правила работы группы, которые помогут в дальнейшем избегать таких ситуаций, например:

- говорить по одному (можно ввести «правило талисмана»: говорит тот, у кого в руках выбранная в качестве талисмана игрушка);
- не перебивать того, кто говорит;
- не применять физическую силу;
- никого не оскорблять, не дразнить и т.д.

Дополнительно вводится правило «шапки-невидимки» как санкции за нарушение остальных правил. Для этого используется сказка М. Панфиловой, адаптированная к работе в развивающей группе (в оригинале она предназначена для достижения аналогичных целей педагогом на уроке). Правила в виде пиктограмм записываются на листе ватмана, который постоянно висит на стене во время всех последующих занятий группы. При наличии идей пиктограммы могут предложить сами участники группы.

#### **5. Рефлексия результатов занятия**

Цель: ассимиляция полученного опыта.

Обсуждение итогов занятия: круг «Новое и важное для меня». Выработка ритуала завершения занятий, включающего элементы рефлексии. Важно внимательно следить за соблюдением принятых правил, тактично, но настойчиво пресекать попытки их нарушения.

#### **Занятие №2**

**Цель:** сплоченность группы, закрепление правил.

*Необходимые материалы:* бумага, цветные карандаши, фломастеры, талисман.

#### **Ход занятия**

### **1. Ритуал приветствия**

Цель: выработка ритуала приветствия, включающего элементы рефлексии и помогающего настроиться на работу.

### **2. Упражнение «Перечисли правила»**

Цель: закрепление правил и принятие детьми ответственности за их соблюдение.

Каждый участник получает лист бумаги. Задача - пиктографически изобразить правила работы группы, принятые на прошлом занятии. По завершении каждый представляет результаты своей работы. Правила комментируются детьми по принципу объяснения их целесообразности.

### **3. Игра «Рука»**

Цель: развитие сплоченности группы, формирование мотивации групповой работы, развитие эмпатии.

Все сидят в кругу. Необходимо по команде ведущего «три-четыре», ни с кем не договариваясь, показать определенное количество пальцев. Играет только правая рука. Задача заключается в том, чтобы все участники показали одинаковое количество пальцев. В обсуждении выясняется, что никто в группе не может «выиграть», пока группа не станет работать синхронно, а участники не попытаются понять и почувствовать друг друга. В случае проявления раздражения, агрессии со стороны отдельных ребят в адрес других в контексте работы группы данные особенности поведения регулируются на основе правил групповой работы, в дальнейшем служат материалом для анализа, возможно - для индивидуальной работы с ребенком.

### **4. Игра «Дотронься до...»**

Цель: развитие сплоченности через физический контакт, внимания к окружающим.

Водящий (им становятся все участники по очереди) называет какой-то цвет, и все дотрагиваются до этого цвета друг на друге. Игру можно усложнить: если один игрок дотрагивается до второго, то второму нельзя прикасаться к первому (следовательно, он должен включить в игру кого-то

третьего). Намеренное или даже случайное причинение боли другим детям в контексте групповой работы регулируется на основе правил работы группы.

### **5. Ритуал завершения занятия**

Цель: ассимиляция опыта, выход из занятия.

Во время рефлексии напоминается цель групповой работы, для того чтобы связать опыт, полученный на занятии, со «стратегическими» целями работы.

## **Занятие № 3**

**Цель:** закрепление мотивации групповой работы, осознание обучающимися личных трудностей.

*Необходимые материалы:* магнитофон, кассета со спокойной инструментальной музыкой, бумага, цветные карандаши.

### **Ход занятия**

#### **1. Ритуал приветствия**

Цель: включение в работу.

#### **2. Игра «Броуновское движение»**

Цель: формирование рабочего настроения, закрепление мотивации групповой работы, развитие групповой сплоченности.

Участники свободно перемещаются по помещению. По сигналу ведущего необходимо объединиться в группы по несколько человек. Количество человек в группе зависит от того, сколько раз ведущий хлопнул в ладоши. Если число участников не кратно количеству хлопков, группа должна решить, как сделать так, чтобы каждый раз условие игры выполнялось (например, того, кто не успел включиться в основную группу, можно спрятать в середине одной из групп).

#### **3. Рисунок «Мои школьные трудности»**

Цель: вербализация личных целей участия в группе.

Ведущий предлагает собрать «копилку трудностей первоклассника»: «Что может быть трудным в школе?», «Что может расстроить в школе?». Затем каждый получает лист бумаги, разделенный на четыре части. Необходимо представить себя художником и нарисовать иллюстрации к четырем wybranым трудностям.

Законченные работы комментируются. Группа помогает каждому выступающему по принципу известной игры «Помоги Сереже»: даются советы, как поступить ребенку, попавшему в ту или иную ситуацию. По завершении рисунки остаются в пространстве группы. Довольно типична ситуация, когда дети начинают нарушать принятые правила работы группы. Ведущий должен настаивать на их соблюдении. Возможно введение игровых санкций за нарушения правил.

#### **4. Ритуал завершения занятия**

Цель: выход из занятия.

#### **Занятие №4**

**Цель:** вербализация содержания школьной тревожности.

*Необходимые материалы:* картинка-стимул, талисман.

#### **Ход занятия**

##### **1. Ритуал приветствия**

##### **2. Игра «Изобрази предмет»**

Цель: создание рабочего настроения, обращение к школьным заботам.

Детям нужно придумать и без слов изобразить предмет, как-то связанный со школой. Остальные участники группы отгадывают, какой предмет имеется в виду.

##### **3. Упражнение «Сказка»**

Цель: вербализация участниками собственных причин школьной тревожности в безопасной (проективной) форме.

Ребятам предлагается картинка (сюжет о робком зайце), по которой необходимо сочинить сказку. Сказка сочиняется по кругу - каждый говорит по одному предложению. Если сказку не получается закончить позитивно, эта работа может быть предложена в индивидуальном режиме: «В сказках всегда счастливый финал. Кто может придумать счастливый финал нашей сказки?»»

Дети, характеризующиеся страхом самовыражения, при выполнении этого упражнения нуждаются в помощи ведущего. Ведущий может придумывать предложение вместе с таким ребенком или вслух громко говорить то предложение, которое ребенок говорит себе под нос, шепотом, обязательно подбадривая его при этом.

#### **4. Ритуал завершения занятий**

##### **Занятие №5**

**Цель:** разрядка школьной тревожности.

*Необходимые материалы:* талисман, набор сюжетных картинок.

#### **Ход занятия**

##### **1. Ритуал приветствия**

##### **2. Игра «Иностранец в школе»**

**Цель:** дать возможность участникам включиться в работу по теме занятия, эмоционально «размяться».

Ребятам предлагается представить, что в школу приехал иностранец, который не знает русского языка, и никто не знает того языка, на котором говорит он. Он хочет что-нибудь узнать о нашей школе. Нужно рассказать ему о школе без слов, при помощи жестов. Водящий «рассказывает», «иностранцы» угадывают. Ведущий строго контролирует выполнение правил.

##### **3. Сочинение сказок**

Цель: вербализация и проработка школьной тревожности в безопасной (проективной) форме.

Участники разбиваются на пары с помощью приема «Выбор кота Базилио» (выбор вслепую: все закрывают глаза и на ощупь находят себе партнера). Каждая пара получает набор картинок. Необходимо придумать сказку по этим картинкам, расположив их в произвольном порядке. Обязательное условие: сказка должна закончиться хорошо. По завершении работы сказка представляется остальным участникам группы. Если какая-то подгруппа не хочет или не может придумать позитивное окончание сказки, ведущий может попросить остальных участников о помощи авторам сказки.

#### **4. Упражнение «Насос и мяч»**

Цель: снятие остаточного напряжения.

В парах один из участников «насос», другой - «мяч». Мяч «сдут» (полностью расслаблен, голова опущена, ноги полусогнуты). По мере «надувания», которое партнер сопровождает звуком «сс», мяч распрямляется, а потом опять «сдувается» со звуком «сс». Затем участники меняются ролями.

#### **5. Ритуал завершения занятия**

##### **Занятие №6**

**Цель:** проработка школьных страхов путем разыгрывания тревожных ситуаций.

*Необходимые материалы:* талисман.

#### **Ход занятия**

##### **1. Ритуал приветствия**

##### **2. Игра «Школа Кенгуру»**

Цель: создание рабочей атмосферы, двигательного раскрепощения.

На время игры все превращаются в кенгуру. Водящий - кенгуру-учитель, остальные - ученики-кенгурята. Учитель говорит на «кенгурином»

(непонятном) языке, вызывает кого-то к доске, ругает или хвалит. Задача - догадаться, что он имеет в виду, и выполнить его требования. В роли водящего желательно побывать всем. Детям со страхом самовыражения может потребоваться поддержка со стороны ведущего (от подбадривания до выполнения задания параллельно с ребенком).

### **3. Разыгрывание ситуаций**

Цель: проработка школьной тревожности.

По итогам прошлых занятий («копилки трудностей», «рисунков трудностей») ведущий предлагает несколько ситуаций, которые разыгрываются в виде сценок. Ведущий сам назначает маленькие группы и раздает им задания. Подготовленные выступления разыгрываются перед остальными участниками. Задача: сценка должна закончиться хорошо. Если внутри групп возникают конфликты, необходимо тактичное вмешательство ведущего.

### **4. Упражнение «Поймай комара»**

Цель: разрядка остаточного напряжения.

По помещению как будто летает комар (участники на выдохе произносят звук «ззз»). Комар то приближается, то удаляется (показывается силой голоса).

### **5. Ритуал завершения занятия**

#### **Занятие №7**

**Цель:** тренировка гибкости поведения.

*Необходимые материалы:* бумага, цветные карандаши, фломастеры, магнитофон, кассета со спокойной инструментальной музыкой, талисман.

#### **Ход занятия**

##### **1. Ритуал приветствия**

##### **2. Игра «Что лежит в портфеле?»**

Цель: создание рабочей атмосферы, раскрепощение участников.



Водящий бросает кому-то из ребят мяч и называет какой-то предмет. Если, по мнению ребенка, он должен лежать в портфеле, мяч нужно ловить, если нет, мяч ловить не нужно.

### **3. Игра «Школа для животных»**

Цель: помочь развитию гибкости поведения в ситуации урока.

Каждый участник рисует себя в образе какого-нибудь животного. Характер животных обсуждается. Затем моделируется ситуация урока (учителем может быть кто-то из участников-лидеров). Учитель ведет урок, а остальные ведут себя в соответствии со своей ролью (трясутся от страха, ни на что не обращают внимания и т.д.). После этого рисунки произвольно перераспределяются, учитель сменяется (по жребию), каждый демонстрирует доставшееся ему поведение.

### **4. Упражнение «Волны»**

Цель: обучение саморегуляции.

Релаксация с визуализацией (желательно под музыку).

### **5. Ритуал завершения занятия**

#### **Занятие №8**

**Цель:** закрепление позитивного отношения к школе.

*Необходимые материалы:* магнитофон, кассета со спокойной инструментальной музыкой, бумага, цветные карандаши, фломастеры, скотч, талисман.

#### **Ход занятия**

##### **1. Ритуал приветствия**

##### **2. Упражнение «Урок и перемена»**

Цель: создание рабочей атмосферы, развитие эмоционального самоконтроля.

Ведущий называет какое-то дело, а ребята отвечают, когда его делают: «на уроке» или «на перемене». Если ведущий поднимает руку, задавая

вопрос, отвечают все хором, если рука не поднята, а ведущий смотрит на кого-то одного, - отвечает этот ребенок.

### **3. Игра «Школа для людей»**

Цель: закрепление позитивного отношения к школе.

Разыгрывается урок ИЗО, на котором дети рисуют на тему: «Что мне нравится в школе» (желательно под музыку). Устраивается выставка рисунков, которые комментируют авторы и зрители. Кому нравится то же самое, может с согласия автора написать на рисунке свое имя.

### **4. Упражнение «Полянка»**

Цель: обучение приемам саморегуляции.

Релаксация с визуализацией (желательно под музыку).

### **5. Ритуал завершения занятия**

## **Занятие №9**

**Цель:** повышение самооценки участников группы.

*Необходимые материалы:* бумага, цветные карандаши, фломастеры, талисман, скотч, магнитофон, кассета с музыкой.

## **Ход занятия**

### **1. Ритуал приветствия**

### **2. Игра «Встаньте те, кто...»**

Цель: формирование рабочего настроения, установки на рефлекссию.

Ведущий произносит фразу «Встаньте те, кто...» и называет какое-нибудь качество. Все, кто считает, что у него есть это качество, встают и хором говорят: «Желаем всем хорошего настроения».

### **3. Упражнение «Ладонка»**

Цель: повышение самооценки через самоанализ достоинств.

Каждый получает листок бумаги. Нужно, приложив ладонку, обвести ее, в центре написать свое имя, а в каждом пальчике - по одному хорошему качеству, которое ребенок может в себе найти. Нарисованная ладонка

раскрашивается. Законченные рисунки представляются группе, комментируются авторами. В завершение устраивается выставка «ладошек». В случае если ребенок не может найти у себя положительных качеств, ведущий предлагает варианты таких качеств или помогает попросить помощи у других ребят.

#### **4. «Маяк»**

Цель: обучение приемам саморегуляции, повышение самооценки.

Релаксация и визуализация (желательно под музыку).

#### **5. Ритуал завершения занятия**

### **Занятие №10**

**Цель:** сформировать позитивную установку на возможность регуляции эмоциональных состояний.

*Необходимые материалы:* пиктограммы эмоций на каждого ребенка, текст сказки, таблица.

### **Ход занятия**

#### **1. Ритуал приветствия**

#### **2. Сказка «Памси грустит»**

Перед чтением сказки ребята знакомятся с игровым персонажем - дракончиком Памси, и ведущий объясняет, что Памси будет учиться справляться с трудностями вместе с ними.

«На краю луга среди диких цветов есть каменная пещера. В пещере живет маленький дракончик по имени Памси. Памси - особенный дракончик. Дело в том, что он умеет думать. Памси очень любит учиться! Он уже умеет считать и знает названия всех цветов, растущих на лугу около пещеры. Но самое удивительное у Памси - это его мысли. Мысли Памси бывают очень разными. Иногда они похожи на праздничный салют - яркие, быстрые, как разноцветные искорки. Когда его мысли похожи на салют, они блестят, играют, мчатся, а мир вокруг, кажется, Памси таким разноцветным! В его

голове появляются замечательные идеи. Когда мысли у Памси такие, то у него прекрасное настроение, и он мечтает, чтобы это продолжалось как можно дольше.

Но мысли не всегда похожи на салют, иногда они как озеро в центре весеннего луга - спокойные и тихие, очень-очень светлые. Все краски - как отражение в чистой и прозрачной воде. Когда его мысли такие, то он чувствует себя хорошо и уверенно. Он мечтает, чтобы так было всегда, и тогда душевное спокойствие никогда не покинет его.

Но иногда Памси чувствует себя очень плохо, даже отвратительно. То, что происходит с ним, напоминает что-то неприятное и мрачное. И тогда мысли Памси похожи на мутную лужу в плохую погоду. Они темные и вязкие. Памси называет их гадкими. Когда у Памси такие неприятные мысли, он чувствует себя просто несчастным! Ему очень плохо, он расстроен. В такие моменты Памси хочет только одного: чтобы поскорее прошло неприятное состояние. Он ждет, ждет и ждет...

Памси даже устает от этого ожидания, и ему хочется знать, когда же снова будет хорошо, когда же он снова почувствует себя счастливым? Он понимает: для того, чтобы плохие мысли ушли, что-то должно произойти, а что именно - Памси не знает. Он лежит и ждет, ждет, ждет...»

После чтения рассказа ведущий берет три стакана с водой и говорит следующее:

- Когда Памси чувствует себя хорошо, у него все получается, он всем доволен и всех любит. В это время его настроение похоже на чистую воду, и мысли у него ясные и «чистые» (показывает стакан с чистой водой).

- Когда в его голову приходят отличные идеи, то настроение бывает прекрасным, радостным и мысли становятся похожи на салют: они блестят и переливаются, как вода в этом стакане (бросает во второй стакан блестки и палочкой их размешивает).

- Но бывает, что его мысли грустны и неприятны, ему или плохо, или обидно. Тогда его мысли похожи на темную, мутную воду (бросает кусочек глины в третий стакан).

Обсуждение. Примерные вопросы для обсуждения:

- Бывало ли у вас такое грустное настроение, как у дракончика Памси? Когда? Что вы чувствовали при этом? О чем вы думали? Как вы выходили из грустного состояния? Нужно ли ждать, когда пройдет плохое настроение? Что же нужно делать, чтобы оно прошло?

#### **4. Учим правило**

Такие мысли мне мешают	Такие мысли мне помогают
Я плохой	Я справлюсь
Я не умею	У меня получится
Я не справился	Я научусь
Меня обидели	Все будет хорошо
Я боюсь	Я не буду бояться

Ведущий открывает детям «правило-секрет»: наше настроение зависит от наших мыслей. Поэтому, если хочешь, чтобы у тебя было хорошее настроение, думай о хорошем.

Затем ведущий приводит примеры мыслей, которые создают хорошее или плохое настроение (таблица).

#### **5. «Памси грустит» (окончание)**

У Памси есть настоящий друг, очень близкий. Его имя Стефан. Это обычный мальчик. Памси зовет его просто Друг.

Друг знает о разных настроениях, он многое знает и о плохих мыслях. Но главное - Стефан знает, как избавиться от этих плохих мыслей. Стефану тоже семь лет, он первоклассник, и он хорошо научился прогонять плохие мысли.

Однажды Памси и Стефан гуляли среди высоких луговых цветов. У Памси было очень мрачное настроение.

- О! - повторял Памси, - неужели это настроение никогда не пройдет?!  
Я так устал! Будет ли мне снова хорошо? Когда же это случится?!

- Что же должно случиться? - спросил Стефан.

- Я не знаю, - ответил Памси, - но очень хочу, чтобы что-нибудь произошло, и мое настроение изменилось.

- Памси, не обязательно ждать, пока что-то или кто-то поможет тебе. Ты и сам можешь изменить свое настроение, - сказал Стефан.

- Я сам могу сделать так, что мне станет лучше? Но как? - удивился Памси.

- Я научился избавляться от плохого настроения сам, и если ты тоже хочешь научиться, я помогу тебе, - ответил Стефан

Памси заволновался.

- Вот это да! - сказал он. - Я сам смогу избавляться от темных мыслей! Что же для этого нужно? Мои сильные лапы? Мой большой хвост? Мое свирепое дыхание? Или все это вместе?

- Нет! - засмеялся Стефан, - ничего этого тебе не понадобится. Все, что являлось причиной твоей беды - это же и поможет ее преодолеть.

Памси очень удивился.

- Как так может быть? - спросил он.

- Если твои плохие мысли приносят тебе неприятности, то твои хорошие мысли всегда помогут тебе, они самые верные твои помощники, - сказал Друг. – Хорошие мысли никогда не покидают тебя. Возможно, тебе иногда покажется, что они покинули тебя, но на самом деле они всегда с тобой, ты просто забыл про них.

- Как это здорово, - воскликнул Памси. - Какой ты молодец, Стефан! Я тоже хочу этому научиться. Давай начнем прямо сейчас!

- Хорошо, - сказал Стефан, - но ты тоже будешь мне помогать, мы будем помогать друг другу.

- Отлично! - засмеялся Памси и начал плясать на траве.

Они веселились на лугу, думая о том, как замечательно узнать обо всех возможностях своих хороших мыслей.

## **6. Ритуал завершения занятия**

### **Занятие №11**

**Цель:** сформировать умения регулировать свое настроение путем трансформации психологических установок.

*Необходимые материалы:* коробочка с пиктограммами эмоций, текст сказки, сломанная игрушка.

### **Ход занятия**

#### **1. Ритуал приветствия**

#### **2. Сказка «Вот если бы все было не так...» (начало)**

Однажды в выходной день Памси и Стефан грелись на солнышке, лежа на камнях.

У Памси было такое несчастное лицо, какого Друг раньше не видел у него никогда.

- Эх! - сказал Памси, - ... если бы все было по-другому!

- Что ты имеешь в виду? - спросил Друг.

- А то, - ответил Памси, - что я могу быть счастлив только тогда, когда все будет не так, как сейчас. - С этими словами Памси сделал вздох великого несчастья и отчаяния.

- Вот если бы я умел выдыхать огонь, как взрослые драконы!.. Вот если бы моя чешуя была такой же блестящей, то я был бы, как взрослый... Вот если бы наш папа жил с нами, то я бы с ним чаще общался... Вот если бы мне не надо было гулять с младшим братиком, то у меня было бы больше времени на игры с друзьями...

Тогда Друг ответил так:

- Памси, у всех вещей и явлений есть свои светлые и темные стороны, а ты видишь только темные стороны. Тебе нужно научиться видеть и светлые

стороны, тогда ты будешь чувствовать себя отлично. Если видеть только темную сторону, то будешь чувствовать себя плохо, тебе всегда будет грустно. Научись выбирать.

- Я хочу, чтобы мне было хорошо, но не знаю, как это сделать, - сказал Памси.

- Я хочу различать и правильно выбирать свои мысли. Хочу прогнать плохое настроение. Научи меня, Друг!

Обсуждение. После чтения дети обсуждают, как можно изменить описанную ситуацию. Ведущий делает вывод, что бывают ситуации, которые нам не нравятся, которые мы не можем изменить, но зато мы можем изменить свое отношение к этим ситуациям.

### **3. Опыт «Сломалась игрушка»**

Ведущий показывает сломанную игрушку и спрашивает: может ли игрушка вновь стать целой? А если долго ждать? А если заплакать? А если закричать? Вывод: ситуацию изменить нельзя, но можно изменить наше отношение к ней.

Затем ведущий просит ребят привести примеры ситуаций, когда их что-то огорчает, но изменить этого они не могут.

### **4. «Вот если бы все было не так...» (окончание)**

Памси был очень удивлен, что можно прогонять темные мысли, когда только пожелаешь. Ему очень хотелось узнать, как же можно сделать это, и он с нетерпением ждал, когда же Друг научит его.

- Итак... Ты, Памси, грустишь из-за того, что не выдыхаешь огонь, как это делают взрослые драконы, и твоя шерсть не такая гладкая, как у них. Твой папа не живет с вами, и тебя это очень огорчает. У тебя остается мало времени для развлечений с друзьями из-за того, что тебе нужно гулять с младшим братом. Ты не можешь все это изменить, но ты можешь изменить свои мысли об этом. Попробуй подумать обо всем этом по-другому, как бы с другой стороны, а мысли выбирай только светлые.

Памси был удивлен.



- Как это - только светлые? - спросил он.

- Очень просто! Ты собирал когда-нибудь цветы на лугу? Ты выбираешь лишь те, которые тебе нравятся, - Друг наклонился и сорвал два цветка.

- Назовем один из них «Даже если...», а другой - «В любом случае...». Это один из способов избавления от темных мыслей. Мы постараемся обо всем, что тебя огорчает, думать по-другому при помощи этих слов. Говори их вместо слов сожаления, которые ты повторял, когда грустил («вот если бы все было по-другому...»). Теперь ты говори так: "Даже если я не умею выдыхать огонь, как взрослые, в любом случае, у меня есть друзья, такие же, как я, и хотя они тоже пока многого не умеют делать, как взрослые, нам бывает очень хорошо вместе. Даже если папа не живет с нами, я могу с ним видаться, когда захочу. Даже если мне приходится гулять с младшим братом, в любом случае, нам с ним бывает очень весело, и у меня остается время поиграть с друзьями».

Памси сделал большие глаза - оказалось, что изменять мысли не так уж и сложно!

- Неужели, это помогает прогонять темные мысли и исправлять плохое настроение? - спросил он Стефана.

- Очень даже помогает, но иногда приходится повторять эти слова много раз, пока настроение не станет лучше.

- Как твое настроение сейчас? - спросил Друг.

- О! Намного лучше! Но я хочу еще потренироваться. Это гораздо лучше, чем ждать, когда все пройдет само собой.

Обсуждение. После обсуждения рассказа ведущий говорит детям о том, что у каждого из нас бывают ситуации, которые нас огорчают, однако не стоит надолго «застревать» на грустных мыслях. Вместе с детьми он приходит к выводу - мы не можем изменить ситуацию, но можем сами выбирать, о чем думать и как думать.

## **5. Учим правило.**

Для иллюстрации возможности выбора ведущий просит детей помнить, как они собирают цветы на лугу (срывают только те, которые нравятся). И вводит правило: *«Мысли нужно выбирать, как цветы - выбирай только красивые (положительные)»*. Затем он показывает два цветка, один из которых будет называться *«Даже если...»*, а другой - *«В любом случае...»*.

## **6. Ритуал завершения занятия**

### **Занятие №12**

**Цель:** отработать умения регулировать свое настроение путем трансформации психологических установок.

*Необходимые материалы:* коробочка с пиктограммами эмоций, текст сказки.

#### **1. Ритуал приветствия**

#### **2. Упражнение «Мысли и настроение»**

Ведущий перечисляет мысли, отображенные на плакатах *«Такие мысли всегда помогут мне»* и *«Такие мысли мне мешают»*, например: *«я не умею»*, *«я боюсь»*, *«я справлюсь»*, *«у меня получится»*, *«все будет хорошо»* и т.п., а дети при помощи карточек *«называют»* (показывают) настроение, которое этим мыслям соответствует.

#### **3. Игра «Коробочка эмоций»**

Внутри набор карточек, на которых изображены различные эмоции. Каждый берет себе одну карточку, не показывая ее остальным. После этого все по очереди пытаются показать эмоции, нарисованные на карточках. Остальные зрители, должны угадать, какую эмоцию им показывают и объяснить, как они определили, что это за эмоция. Обсуждение: Какие эмоции легче показывать? А какие сложнее? Почему?

#### **4. Упражнение «Даже если...» - «В любом случае...»**

Дети распределяются на группы по трое. Группы выполняют упражнение по очереди. Первый ученик произносит название первого цветка: *«Даже если...»*, второй продолжает фразу, называя проблему: *«... мне*

плохо, я невезучий, у меня нет папы...», третий называет второй цветок: «В любом случае...», ведущий заканчивает: «... я что-нибудь придумаю, но плакать и грустить не буду, это бесполезно». Каждая следующая группа должна предлагать новую, еще не названную проблему. Упражнение проводится до тех пор, пока в нем не примут участие все дети. После этого ведущий подводит детей к пониманию того, что нет безвыходных ситуаций, и обо всем, что нас огорчает, можно думать по-другому.

## **5. Ритуал завершения занятия**

### **Занятие №13**

**Цель:** сформировать умения находить альтернативные решения эмоциогенных ситуаций.

*Необходимые материалы:* текст сказки, фишки на каждого участника и две баночки с надписями «Я справился», «Я не справился».

### **Ход занятия**

#### **1. Ритуал приветствия**

#### **2. Сказка «Я не могу этого вынести!» (начало)**

Однажды Стефан пришел в гости к Памси, который только что вернулся с прогулки. Памси был в ярости. Он метался по пещере, бил с силой хвостом по полу. Когда Друг вошел к нему в пещеру, то услышал, как он кричал: «Я не могу этого вынести!»

- Чего ты не можешь вынести? - спросил Стефан.

- Я не могу вынести, когда другие драконы корчат мне рожи и дразнят меня! Они выводят меня из себя!!!

- Успокойся, Памси, - сказал Друг, - ты сейчас очень рассержен, и мы не сможем поговорить, если ты не успокоишься. Мы что-нибудь обязательно придумаем, когда ты сможешь спокойно все объяснить. Я тоже не люблю, когда меня дразнят.

- О, Стефан, как обидно, когда другие корчат мне рожи и обзывают меня! Мой светлый ум куда-то прячется от обиды, а темные мысли прыгают в голове, как хищники.

- Памси, разве от тебя зависит, что говорят и делают другие драконы? Разве можешь ты заставить их думать и действовать по-другому?

- Конечно, нет, - ответил Памси, - это же их мысли и их действия.

- Но ты забыл, Памси, что у тебя есть что-то, что ты можешь изменять, если захочешь. Что это, Памси?

- Да, да я помню - это мои мысли, но поверь, что когда ты слышишь, как тебя обзывают, то трудно думать в этот момент о чем-то хорошем.

Друг улыбнулся, его глаза заблестели озорными искорками.

- Ты совсем забыл, Памси, что у тебя есть еще и блестящие мысли. Это как раз то, что тебе нужно сейчас! Светлые и блестящие мысли могут очень многое.

Памси и Друг стали что-то придумывать, постоянно перешептываясь и хихикая. О чем они шептались, могли слышать разве что бабочки да луговые цветы. Было заметно, что им весело, и что они что-то придумали. Это был план!

Обсуждение. После того, как дети прослушали рассказ, ведущий просит их ответить на вопрос: «Как помочь Памси найти выход из этой ситуации?» Обсуждаются все предложенные детьми варианты.

#### **4. «Я не могу этого вынести!» (окончание)**

На следующий день Памси снова вышел погулять к другим драконам. Самый большой из них, дракон по имени Воден, который часто задибался и обижал других, вышел вперед и начал обзывать Памси и корчить ему рожи. Обычно Памси старался спрятаться, но только не на этот раз. Он уже хорошо потренировался, поэтому уверенно подошел прямо к обидчику и спокойным, но громким голосом сказал: «Послушай, это же твои глаза, твой рот и твой нос. Все принадлежит тебе, и ты можешь использовать их как угодно: кривляться, гримасничать. Но есть один недостаток, который нужно

исправить: твои уши не участвуют в этом деле, хотя они имеют полное право на это. Мне кажется, что ты должен шевелить ушами, когда корчишь рожу». Сказав это, Памси повернулся и ушел, оставив застывшего от изумления Водена и всю его компанию.

Позднее Памси и Друг обсуждали произошедшие события.

- Как ты думаешь, перестанет теперь Воден строить тебе рожи и обзывать тебя? - спросил Друг.

- Может быть, перестанет, а может - нет, - ответил Памси. - Это его право, но я уже больше не собираюсь убегать и плакать из-за этого.

- Что же ты будешь делать, если он снова начнет дразниться?

- Я напомню ему про уши, - хихикнув, ответил Памси.

Каждый раз, как только Воден начинал дразнить Памси, он был готов ответить ему. В первый день после своей победы, когда Воден попытался снова дразнить его, Памси сказал, что Водену нужно еще потренироваться шевелить ушами. На второй день он сказал, что нужно еще долго тренироваться. На третий день он сказал, всплеснув руками: «О! Ты никогда не научишься!»

И задира Воден, не выдержав, убежал. Он был страшно зол. Вбежав в свою пещеру, он закричал: «Я не могу этого вынести!» Воден бил хвостом по каменному полу и топал ногами так сильно, что когда его брат вошел в пещеру, он очень удивился и спросил:

- Что с тобой? Кто тебя так разозлил?

- Я не могу больше терпеть того, что этот маленький Памси не реагирует на мои оскорбления, и даже смеется надо мной! Ему безразлично, что я строю рожи, он говорит, что если это мое лицо, то я могу с ним делать все, что захочу. Он даже советует мне, как строить рожи получше, и говорит, что нужно еще и шевелить ушами!

- Да! Ты здорово разозлился! Что же ты теперь будешь делать? - спросил брат.

- Я поищу кого-нибудь другого, кому можно строить рожи и кого легко вывести из себя.

На следующее утро Памси проснулся в прекрасном настроении и был полон сил и энергии. Он чувствовал себя повзрослевшим. Еще недавно было столько всего, чего он не мог вынести, а сейчас он понимал и ощущал, что сможет выдержать многое, и это было замечательное чувство.

Памси знал, что в этом ему помогают его светлые и блестящие мысли. Он улыбался, думая об этом. Все чаще Памси стал замечать, что его мысли и чувства соответствуют друг другу.

Обсуждение. Что помогло Памси справиться с трудной ситуацией? Как он научился действовать? Какие мысли использовал Памси? Какую часть плана ему помогли составить "чистые" мысли, какую - «блестящие»? Что еще понадобилось Памси, чтобы научиться так вести себя? (смелость, уверенность, юмор).

## **5. Ритуал завершения занятия**

### **Занятие №14**

**Цель:** отработать умения находить альтернативные решения эмоциогенных ситуаций.

*Необходимые материалы:* фишки на каждого участника и две баночки с надписями «Я справился», «Я не справился».

### **Ход занятия**

#### **1. Ритуал приветствия**

#### **3. Упражнение «Я справился!»**

Ведущий предлагает детям различные ситуации, например: «Тебя дразнят», «Друг не пригласил тебя на день рождения», «Тебе не купили понравившуюся игрушку» и т.д. Желающие предлагают свои способы действий, которые затем обсуждаются всеми остальными. Если ребенку, сложившему свой вариант, удалось, по мнению остальных, справиться с

ситуацией, то фишку он бросает в баночку «Я справился», если нет - в баночку «Я не справился».

#### **4. «Комплимент»**

Сидя в кругу, каждый участник должен посмотреть на партнера, сидящего слева, найти то, что нравится в его поведении, и сказать ему об этом. Тот, кому сделан комплимент, должен как минимум поблагодарить. Если кто-то не готов, он может сделать комплимент после других. Комплимент начинать фразой: «У тебя лучше, чем у меня получается...» или «У тебя так же хорошо, как и у меня, получается...». Сосредоточьтесь на конкретных особенностях поведения, а не на абстрактных качествах. Вариант: каждый участник говорит комплимент каждому другому.

#### **5. Ритуал завершения занятия**

### **Занятие №15**

**Цель:** сформировать умения переживать эмоциональные состояния без их подавления.

*Необходимые материалы:* текст сказки, листы, карандаши и мусорное ведро, спокойная музыка.

#### **Ход занятия**

##### **1. Ритуал приветствия**

##### **2. Сказка «Мне плохо!» (начало)**

Один раз в году, в самом начале лета, у всех живущих в долине Драконов бывает замечательный праздник. Он называется «Праздник Дракона».

Этот праздник любят все драконы и с нетерпением ждут его целый год.

В этот праздничный день невозможно застать дома ни одного дракона - все выходят к берегу океана. Они берут с собой лопаты, ведра, совки для песка, а также приносят одеяла и угощения. Каждый год в этот день драконы все вместе строят огромный песочный замок. Он гораздо выше самих

драконов, поэтому они берут с собой лестницы. Огромные стены и башни замка украшаются розовыми флажками, а глубокий ров вокруг замка наполняется водой. Чтобы построить такой замок, необходимо целый день работать многим драконам. Когда строительство замка заканчивается, все драконы встают вокруг замка, берутся за руки и водят хоровод, поют свои любимые песни, смеются и радуются. Затем они наблюдают, как набегающие волны прилива медленно размывают стены песочного замка. Все садятся на одеяла, угощаются и отдыхают.

Пришел Праздник Дракона и в этом году. Памси пригласил поучаствовать и повеселиться на празднике своего друга Стефана.

Замок был построен, драконы уже взялись за руки, чтобы спеть песни, как вдруг Памси почувствовал какое-то неприятное щекотание в носу. Он задышал быстрее, его грудная клетка наполнилась воздухом, ему показалось, что он сейчас взорвется! Памси постарался задержать дыхание, попытался потереть нос, закрыл глаза, но ничего не помогало.

Не сумев справиться, Памси чихнул. Да так сильно, что замок зашатался от вырвавшегося из его груди воздуха. Со звуком «Бум!!!» он осыпался в ров с водой и полностью исчез.

Все драконы восприняли это очень спокойно, хотя и огорчились, но никто из них не стал обвинять Памси в том, что произошло, они понимали, что у него это получилось нечаянно.

Они даже пытались успокоить себя и Памси, говоря, что к вечеру замок все равно бы смыли волны: «Главное, что мы его построили и великолепно потрудились, нам было очень хорошо работать всем вместе».

Даже задира Воден был сдержан и вежлив с Памси.

Но Памси был безутешен! Замок погружался в воду, а Памси погружался в темное настроение.

- О, Стефан, какой я невезучий! Я всегда что-то делаю не так! Я не гожусь ни на что! Я испортил замок и наш общий праздник!



Чем больше он прислушивался к темным мыслям, тем хуже себя чувствовал.

- Мне очень плохо! Никто не захочет приглашать меня на праздники, если я приношу одни неприятности! Мне плохо! Мне плохо! Мне плохо! - повторял и повторял Памси.

### **3. Обсуждение**

Бывали ли вы причиной какого-то происшествия, хотя это случилось нечаянно? Например, разбили что-то, забыли сделать, нечаянно толкнули, что-то сломали или испортили... Как вы выходили из этой ситуации? Как поступил Памси? Что бы вы ему посоветовали? Как мы себя чувствуем, если не можем что-то изменить? О чем может подумать Памси, чтобы не погрузиться в плохие мысли? Всегда ли помогает нам жалость к себе? Бывало ли так, что вы уставали от жалости к себе? Как избавиться от жалости к себе? (Заняться чем-то интересным, почитать, погулять, порисовать.)

### **4. «Мне плохо!» (окончание)**

Темные мысли еще никогда так не захватывали Памси. Обычно Стефан был выдержан и терпелив, он объяснял Памси, как справляться с темными мыслями, но не сейчас!

Друг подошел к Памси, который убежал подальше ото всех, и сказал:

- Памси, ты мой лучший друг и самый необыкновенный дракон которого я только знаю. Ты уже многое знаешь и умеешь, и ты прекрасно понимаешь, какие мысли завладели сейчас тобой. Ты решил жалеть себя, это значит - оставаться со своими темными мыслями. Но я сделал другой выбор и не хочу иметь дело с темными мыслями. Если ты передумаешь и захочешь изменить свои мысли, - ты знаешь, как это сделать. Тогда приходи, я буду очень рад.

С этими словами Стефан встал и зашагал туда, где шел праздник и было весело.

Памси очень хотелось возразить, сказать, что у него нет темных мыслей, но он понимал, что это они заставляют его думать, будто все плохо, и жалеть себя. Он понимал, что может избавиться от них, но решил остаться с темными мыслями столько, сколько сможет.

«Так, - думал Памси, - если темные мысли заставляют меня говорить, что мне плохо, то буду это говорить столько, сколько смогу». И он начал повторять:

- Мне плохо! Мне плохо! Мне плохо! Мне плохо! Мне плохо! Мне плохо! Мне плохо!

Он повторил эти слова только семь раз, а решил произнести их сто раз. Как это еще долго! Памси попытался говорить быстрее:

- Мне плохо! Мне плохо! Мне плохо! Он зевнул и продолжал:

- Мне плохо! Мне плохо! Мне плохо! Ему уже приходилось заставлять себя.

«Ох! Это же становится смешным! Зачем я здесь сижу и жалею себя, когда все веселятся, и я мог бы быть с ними», - подумал Памси вскочил и прокричал:

- Я не хочу оставаться с темными мыслями! Мне надоело жалеть себя, и это просто глупо! Почему я сижу здесь, когда вокруг столько приятного и интересного?!

Он побежал по берегу догонять Стефана и так сильно разбежался, что от радости чуть было не сбил его с ног. А Друг так обрадовался Памси, что даже этого и не заметил.

Обсуждение. Как вел себя Друг на этот раз? Почему он не стал помогать Памси? (Он уже учил Памси, теперь выбор был за ним.) Какой выбор сделал Памси? Смог ли Памси справиться сам? Жалел ли себя Памси? Часто ли вы жалеете себя? Уставали ли вы когда-нибудь от жалости к себе? Как долго нужно жалеть себя? Постарайтесь, чтобы дети поняли: мы можем немного пожалеть себя, но если слишком увлекаемся жалостью к себе и не

можем остановиться, то это чувство начинает мешать нам. Перестать жалеть себя - это словно выбросить «темные» мысли в мусорное ведро.

### **5. Упражнение «Мусорное ведро»**

Дети пишут (рисуют свое настроение) на листах бумаги: «Мне плохо», «Мне жаль себя» и пр. столько раз, сколько они смогут и захотят. Затем читают вслух и обсуждают: Какие это мысли? Нужны ли они нам? Помогают ли эти мысли нам жить? Зачем же их читать? Зачем же их хранить?

Ведущий просит детей скомкать листочки, порвать их со словами: «Эти мысли мне мешают, они мне не нужны!» и выбросить в мусорное ведро.

### **6. Упражнение «Рисуем картинки в уме»**

Под спокойную музыку ведущий тихим голосом медленно говорит:

Сядьте удобно, плечи опущены, руки свободно лежат на коленях, голова чуть наклонена вниз. Дышите ровно и свободно. Представьте, что вы справились с трудной ситуацией. Вы испытали гордость. Вам приятно, и вы говорите себе: «Я справился». Вам приятно ощущать себя сильнее ситуации. Вы мысленно говорите: «Я умею владеть собой». От этих слов силы наполняют вас еще больше, и ваши плечи выпрямляются, голова гордо поднимается, вы словно растете. Откройте глаза и скажите три раза: «Я умею владеть собой».

## **Занятие №16**

**Цель:** отработать умения переживать эмоциональные состояния без их подавления.

*Необходимые материалы:* пиктограммы, листы, карандаши.

### **Ход занятия**

#### **1. Ритуал приветствия**

#### **2. Дидактическая игра «Покажи настроение»**

Психолог: ребята, вы уже знаете, что люди переживают самые разные чувства. Как можно определить, что чувствует человек, какое у него

настроение? Психолог раскладывает на столе пиктограммы основных эмоциональных состояний изображением вниз и предлагает детям выбрать по одной карточке и не показывать ее друг другу. Затем игроки по очереди показывают с помощью мимики эмоцию, схематически изображенную на пиктограмме, а остальные угадывают какая это эмоция, и изображают ее.

### **3. Упражнение «Я сильный – я слабый»**

Ведущий предлагает детям проверить, как слова и мысли влияют на состояние человека. С этой целью дети выполняют следующее упражнение. Ведущий подходит по очереди к каждому ребенку и просит его вытянуть вперед руку. Затем он старается опустить руку ребенка вниз, а вторая – на нее сверху. Ребенок должен удерживать руку, говоря при этом вслух: «Я сильный!» На втором этапе выполняются те же самые действия, но уже со словами «Я слабый».

Попросите детей о том, чтобы они произносили слова с соответствующей их смыслу интонацией. Затем обсудите, в каком случае им было легче удерживать руку и почему. Постарайтесь подвести детей к выводу о том, что поддерживающие слова помогают нам справляться с трудностями и побеждать.

### **4. Упражнение «Я смогу!»**

Дети встают на одну ногу и стараются ровно и четко написать другой ногой в воздухе свое имя, повторяя про себя: «Я смогу!» Одной рукой дети гладят голову, а другой – круговыми движениями – свой живот, повторяя про себя: «Я смогу!» Одной рукой ребята пишут свое имя, а ногой в это же время фамилию, повторяя про себя: «Я смогу!» После выполнения упражнений ведущий задает вопросы: всем ли было легко выполнять это упражнение? Что нужно для того, чтобы все получилось? Достаточно ли только верить и говорить себе: «Все получится! Я смогу!» Что еще нужно?

Затем вместе с ребятами ведущий делает вывод: чтобы добиться чего-то, нужно верить в успех, но не только. Надо еще и добиваться этого. Добрыми делами, усилиями и тренировкой.

## **5. Ритуал завершения занятия**

### **Занятие №17**

**Цель:** формировать ответственность за свое поведение и умения представить последствия поступка.

*Необходимые материалы:* колечко, текст сказки.

### **Ход занятия**

#### **1. Ритуал приветствия**

#### **2. Игра «Колечко»**

Дети садятся в круг. Ведущий прячет в ладонях колечко. Ребенку предлагается смотреть внимательно на лица соседей и постараться угадать, кто из них получил в свои ладошки колечко от ведущего. Угадавший становится ведущим.

#### **3. Сказка «Памси выбирает» (начало)**

Однажды вечером Памси лежал, свернувшись в клубок, у камина. Ему было тепло и удобно.

- Памси, - позвала его мама, - ты уже сделал уроки?

- Еще нет, - отозвался Памси. Он решил взяться за уроки через минуту. «Но сначала я подложу дров в огонь», - подумал он. Кинув в огонь последнее полено, он опять вспомнил про уроки, но, услышав голос младшего брата, решил, что тому скучно одному, и пошел немного с ним поиграть. Через некоторое время он наконец-то сел за уроки. Он взял в руки карандаш и решил его поточить. «Конечно, у меня есть другой, хорошо заточенный карандаш, но пусть этот будет запасным», - подумал Памси. Когда он закончил точить карандаш, то услышал голос мамы:

- Уже поздно, пора спать! И Памси отправился спать.

На следующий день учительница собирала тетради с домашним заданием.

- Памси, где твоя тетрадь? - спросила учительница. Памси опустил глаза и ответил:

- Я забыл ее, то есть я хочу сказать, что мне надо было следить за огнем, потом я приносил дрова, а еще моему брату было скучно, и я играл с ним, а когда сел делать уроки, мне понадобилось поточить карандаш. Я помнил про уроки, но делать их было уже поздно, поэтому я не виноват...

Обсуждение рассказа. Ребята отвечают на следующие вопросы: Что выбрал Памси вместо уроков? Сколько раз он выбирал вместо уроков что-то другое? Что было для него важнее: уроки или дрова; уроки или карандаши; уроки или игра с братом? Что такое выбор? Что произойдет в школе? Пожалеет ли Памси о своем выборе? О чем ему нужно было подумать, чтобы сделать правильный выбор? Какую отметку получит Памси за домашнее задание?

В процессе обсуждения ведущий должен подвести детей к пониманию того, что, выбирая между делами, надо, прежде всего, подумать о том, что будет потом. Ведущий предлагает детям записать в тетрадях правило: «Выбирая, думай, что будет потом».

«Памси выбирает» (окончание)

На уроке перед самой переменной учительница поставила на парту перед Памси коробку.

- Памси, - сказала она, - кто-то в нашем классе сделал выбор - не делать уроки дома, и он должен будет остаться и сделать их на перемене. Подумай, кто это? Напиши его имя на листке и опусти листок в коробку.

Памси совсем не хотелось признавать свою вину, оставаться на перемене и делать уроки, когда все весело играют и отдыхают. Он начал думать о хорошем: о летних каникулах, праздничной ярмарке.

Он вспомнил, как на летней ярмарке он участвовал в лотерее, где нужно было угадать, под какой из чашек спрятаны ягоды. Он выбрал чашку правильно и получил приз - целую горсть вкусных лесных ягод. Вспомнив об

этом сейчас, Памси понял, что это был его выбор а ведь ты всегда получаешь то, что выбираешь.

«Я был единственным, кто не сделал уроки дома, это был мой выбор. Значит, работать во время перемены должен я», - подумал Памси. Он написал на листке бумаги свое имя, опустил в коробку и принялся делать уроки.

Обсуждение. Дети обсуждают текст по вопросам: Как Памси понял, что это ему надо отвечать за свой выбор? Что он получил? Дети приходят к выводу, что мы всегда получаем то, что выбрали.

#### **4. Игра «Только вместе!»**

Разбейтесь на пары и встаньте, пожалуйста, спина к спине. Сможете ли вы медленно-медленно, не отрывая своей спины от спины партнера, сесть на пол? А теперь мне очень интересно, сможете ли вы точно также встать? Постарайтесь определить, с какой силой вам нужно опираться на спину своего партнера, чтобы обоим было удобно двигаться.

Анализ упражнения: с кем тебе вставать и садиться было легче всего? Что было самым трудным в этом упражнении?

#### **5. Ритуал завершения занятия**

### **Занятие №18**

**Цель:** подведение итогов коррекционной работы.

*Необходимые материалы:* рисунки, сделанные на занятиях, бумага, бланки «Дипломов достижений», талисман.

#### **Ход занятия**

##### **1. Ритуал приветствия**

##### **2. Упражнение «Помоги Сереже»**

**Цель:** интеграция опыта, полученного на занятиях.

Каждый участник получает свой рисунок с изображением четырех школьных трудностей (см. занятие 3). Необходимо представить, что в эту

ситуацию попал его ровесник, и рассказать ему, как в такой ситуации нужно себя вести. Затем участники заполняют «Дипломы достижений» (см. приложение 2), в которых расписываются ведущий и все желающие.

Если отдельные дети дают Сереже неконструктивные «советы», им можно предложить помощь психолога и группы. Возможно также продолжение работы с таким ребенком по окончании занятий группы.

#### **4. Ритуал завершения занятий**

Цель: ассимиляция опыта, выход из занятий.

В заключительной части занятия ребята могут решить, что делать с теми групповыми «произведениями», которые находятся в помещении группы (их можно поделить на части поровну, подарить психологу и т.д.).

#### **4. Заключение**

Ведущим направлением работы по Программе является коррекция тревожности и развитие навыков саморегуляции.

Параметры результативности программы:

1. Дети, участвующие в программе, научились работать с собственными переживаниями, освоили способы контроля над эмоциями, многие смогли снизить уровень тревожности;
2. Программа способствовала развитию положительной тенденции в установлении адекватной самооценки ребёнка, умение адекватно относиться к ошибкам и неудачам.

#### **Список литературы**

1. Алябьева, Е. А. Психогимнастика в начальной школе / Е. А. Алябьева ; - Москва : Сфера, 2005. - 88 с.
2. Микляева, А. В. Школьная тревожность: диагностика, профилактика, коррекция / А. В. Микляева, П. В. Румянцева ; - Санкт-Петербург : Речь, 2004. - 248 с.



3. Слободяник, Н. П. Я учусь владеть собой. Рабочая тетрадь к развивающей программе формирования эмоциональной стабильности / Н. П. Слободяник ; - Москва : АРКТИ, 2019. - 32с.

4. Чистякова, М. И. Психогимнастика / М. И. Чистякова ; - Москва : Просвещение: ВЛАДОС, 1995. - 160 с.